# تقييم الحاجات الخاصة للطلبة الموهوبين من وجهة نظر معلميهم وعلاقتها ببعض المتغيرات ذات الصلة بالمملكة العربية السعودية

**اعداد الطالب**

**محمد زيدان عكاش العنزي**

**المشرف الرئيسي**

**الأستاذ الدكتور بشير عربيات**

**المشرف المشارك**

**الأستاذ الدكتور إبراهيم الزريقات**

**قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص الموهبة والابداع**

**كلية الدراسات العليا في جامعة البلقاء التطبيقية**

**السلط - الاردن**

**2013/2014**

## تعهد واقرار

انا الطالب (محمد زيدان عكاش العنزي) الموقع ادناه اقر بان جميع المعلومات الواردة في رسالة الماجستير بعنوان (تقييم الحاجات الخاصة للطلبة الموهوبين من وجهة نظر معلميهم وعلاقتها ببعض المتغيرات ذات الصلة بالمملكة العربية السعودية) باشراف (الاستاذ الدكتور بشير عربيات والاستاذ الدكتور ابراهيم الزريقات) من انتاجي الشخصي خلال دراستي في جامعة البلقاء التطبيقية، واتحمل كافة المسؤوليات المترتبة على ذلك في حال ثبوت عكس ذلك.

كما افوض الجامعة حق تصوير الرسالة كليا او جزئيا وذلك لغايات البحث العلمي والتبادل مع المؤسسات التعليمية والبحثية والجامعات.

**الاسم: محمد زيدان عكاش العنزي**

**التوقيع:** ..................................................

# قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة بتاريخ 31 /2014/12.

**أعضاء لجنة المناقشة** | **التوقيع**

الاستاذ الدكتور: بشير عربيات. مشرفا رئيسيا ..............................

أستاذ- تخطيط وإدارة تربوية (جامعة البلقاء)

الاستاذ الدكتور: ابراهيم الزريقات . مشرفا مشاركا ..............................

أستاذ- التربية الخاصة (الجامعة الاردنية)

الدكتور عبدالله الهباهبه ،عضواً ..............................

أستاذ مشارك - قياس وتقويم (جامعة البلقاء)

الدكتور : حيدر ظاظا ، عضواً ..............................

أستاذ مشارك - قياس وتقويم (الجامعة الاردنية)

الدكتور: احمد محمد البدح ، عضواً ..............................

أستاذ مشارك - إدارة تربوية (جامعة البلقاء)

# الإهـــداء

إلى أسرتي

إلى أصدقائي الأفاضل وزملائي

إلى الطلبة الموهوبين

# شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على رسولنا،محمد وآله وصحبه أجمعين. لا يسعني بعد أن انتهيت من إعداد هذه الرسالة إلا أن أتقدم بجزيل الشكر والعرفان بعد شكر الله تعالى إلى أستاذي الاستاذ الدكتور بشير عربيات والاستاذ الدكتور ابراهيم الزريقات الذين شرفاني بقبول الإشراف على هذه الرسالة وكان لهما الفضل الكبير بعد الله تعالى في تطويرها وإخراجها إلى حيز الوجود.

كما أتقدم بأسمى آيات الشكر والتقدير والعرفان وعظيم الامتنان إلى الأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة على قبولهم مناقشة هذه الرسالة وإثرائها بملاحظاتهم القيمة.

# قائمة المحتويات

## قائمة الجداول

# فهرس الملاحق

**تقييم الحاجات الخاصة للطلبة الموهوبين من وجهة نظر معلميهم وعلاقتها ببعض المتغيرات ذات الصلة بالمملكة العربية السعودية**

**اعداد الطالب**

**محمد عكاش زيدان العنزي**

**المشرف الرئيسي**

**الاستاذ الدكتور بشير عربيات**

**المشرف المشارك**

**الاستاذ الدكتور ابراهيم الزريقات**

**الملخص**

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم الحاجات الخاصة للطلبة الموهوبين من وجهة نظر معلميهم وعلاقتها ببعض المتغيرات ذات الصلة بالمملكة العربية السعودية، وقد اشتملت الدراسة على 80 معلما من العاملين بمدارس الموهبة والإبداع بمحافظة حفر الباطن بالمملكة العربية السعودية، ولتحقيق هدف الدراسة، فقد طوَّر الباحث اداة تقييم الحاجات الخاصة واستخرجت دلالات صدقها وثباتها. واستخدم اختبار (ت) واختبار تحليل التباين الأحادي للإجابة عن أسئلة الدراسة. وأشارت النتائج إلى تقديرات عالية لأداء أفراد الدراسة على جميع أبعاد اداة الدراسة.

اظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$)، لكل من بعد الحاجات الاجتماعية والعاطفية وبعد الحاجات السلوكية. واشارت البيانات أنَّ مصادر الفروق على بعد الحاجات الاجتماعية والعاطفية كانت ذات دلاله له ($\alpha = 0.05$ ) بين متوسطات الخبرة 1-5 سنة ومتوسط الخبرة من 6-10 سنوات، ومتوسط الخبره الى11-15 سنة، ومتوسط الخبرة 15سنة فما

فوق ، وبين متوسطات 6–10 سنوات من جهة و 15 سنة فما فوق من جهة أخرى. وقد كان الفرق يعود لصالح مستويات متوسطات 6–10 سنوات، 11–15 سنة، 15 سنة فما فوق. وكان الفرق بين متوسطات 1–5 سنة و 11–15 سنة لصالح مستويات متوسطات 11–15 سنة. اما الفروق على بعد الحاجات السلوكية فقد كانت بين متوسطات 6–10 سنة و 11–15 سنة ولصالح مستويات متوسطات مستوى الخبرة من 11–15 سنة. كما اشارت النتائج إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات البكالوريوس والدراسات العليا على ابعاد اداة الدراسة جميعها، إذ كانت جميع قيم (ت) غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha$ = 0.05). وقد اوصى الباحث بمجموعة من التوصيات من ابرزها اشباع الحاجات الخاصة بالطلبة الموهوبين بالمملكة العربية السعودية.

# الفصل الأول

## خلفية الدراسة وأهميتها

### مقدمة:

تعد الموهبة استعدادا فطريا تصقله البيئة الملائمة وهي تظهر في الغالب في مجال محدد مثل (الموسيقى أو الشعر أو الرسم أو الرياضيات.....) ومن أكثر التعريفات شيوعاً للموهبة، تعريف مكتب التربية الأمريكي الذي تبناه التشريع الفيدرالي للأفراد الموهوبين في الولايات المتحدة في العام 1971م، والذي يعرفها بأن الأطفال الموهوبين أو المتميزين هم الذين يتم التعرف عليهم من قبل أشخاص مؤهلين مهنياً ، ويظهرون مستوى أداء عالياً، ولا يلبي المنهاج المدرسي العادي احتياجاتهم، وهم بحاجة إلى برنامج تربوي متمايزاً منهاجاً وأسلوباً.(sisk&Novello.2009). أما رينزولي Renzulli فيعرف الموهبة على أنها نتيجة لثلاث مجموعات من السمات الإنسانية متمثلة بالقدرات العامة فوق المتوسط، والمستويات العالية من الالتزام بالمهمات والحماس والانشغال في أداء الواجبات والمستويات المرتفعة من القدرات الإبداعية (Hallahan, Kaufman, & Pullen, 2012).

والموهوبين هم الطلبة الذين يمتلكون القدرة على تطوير هذه التركيبة الثلاثية من السمات واستخدامها في أي مجال قيم للأداء الإنساني. أن الأطفال الذين يبدون تفاعلا أو بمقدورهم تطوير تفاعل بين المجموعات الثلاث يتطلبون خدمات وفرصا تربوية واسعة التنوع لا توفرها عادة البرامج التعليمية العادية. وهذا يعني أن الموهبة تظهر في تمتع الفرد بقدرات فوق المعدل العادي، والتمتع بالقدرات الإبداعية وقدرات العمل والانجاز، وقد اشتهر هذا التعريف باسم الحلقات الثلاثية (جروان، 1999).

وهكذا فان مفهوم الموهبة Gifted يصف الأفراد الذين يتمتعون بمستويات عالية من الذكاء والإبداع والقدرات المتميزة والقدرة على الأداء العالي في اي مجال للاداء الانساني.

فأنه يمكن تصنيف الاطفال الموهوبين الى مجموعتين:

1- ذوي معاملات الذكاء العالية التي تفوق(125) على اختبار الذكاء.

2- ذوي المواهب والقدرات الخاصة المتميزة في مجالات الفن والموسيقى والرياضيات (مقياس ستانفورد بينيه للذكاء).

وينطوي مفهوم الموهبة على فروق كمية ونوعية في التفكير، فالشخص الموهوب يفكر ويعمل أفضل من الأفراد العاديين. وبالطبع فان الفروق الكمية لوحدها ليست كافية فهذه الفروق أيضاً يجب أن تشتمل على النوعية والجودة في الأداء (Hallahan, Kauffman & Pullen, 2012).

ولقد اهتمت العديد من الدراسات في دراسة خصائص الطلبة الموهوبين، وفي هذا الصدد فقد اشار (تالي) انهم يمتازوا بتكوين جسماني أفضل من الطلبة العاديين سواء من حيث الطول، أم الوزن، أم النمو الجسمي والحركي. كما أن الحالة الصحية للطلبة الموهوبين تعتبر كذلك أفضل منها عند الطلبة العاديين (صوص، 2010). كما انهم يمتازون بأن نموهم المعرفي متقدم بالمقارنة مع بقية المظاهر النمائية، وتشتمل خصائص النمو المعرفي لديهم على عمليات التفكير السريعة والمرنة، سرعة الاستيعاب، والتفكير المجرد، وتفضيل الأعمال الصعبة والمعقدة، واستخدام المنهج العلمي في حل المشكلات، وتطور لغوي وقدرة لفظية من مستوىً عالي (الزعبي، 2003).

يتصف الطلبة الموهوبين بالاستقرار الانفعالي والاستقلالية في اداء المهمات، والرغبة بالقيام بالأدوار القيادية، وكما انهم يبدون سعداء ويحبهم زملاؤهم. اضافة الى ذلك، قد يتصف بعضهم بالسلبية مثل الحساسية العالية للنقد، والكمالية (الحوامدة وبنات، 2012).

ومن خصائص الطلبة الموهوبين أنه يمكن اشتقاق الحاجات الخاصة التي تميزهم عن غيرهم والمعروضة في الجزء التالي. يتميز الطلبة الموهوبون بحاجات انفعالية وسلوكية وشخصية واجتماعية والمعرفية. وبالرغم من ارتباط الجانب الانفعالي مع المعرفي بشكل كبير إلا أننا نجد أن

البرامج التربوية تركز على تلبية حاجات الموهوبين التعليمية المعرفية أكثر من اهتمامها بالأبعاد النفسية والاجتماعية والانفعالية مما يقود إلى الاستنتاج بان بلوغ مستويات متقدمة من النمو العقلي والمعرفي للطالب الموهوب والمتفوق قد لا يرافقه تقدم مماثل في النمو الانفعالي (الريحاني، 2002). واستنادا الى ذلك، يحتاج الموهوبون إلى نوع من الخدمات التربوية والتعليمية الخاصة وذلك نظرا لان الصعوبات التي يعانون منها في المجال الاجتماعي والانفعالي قد لا تكون ناتجة عن موهبتهم أو تفوقهم أو مرافقة لها.

**مشكلة الدراسة:**

ينظر الى الطلبة الموهوبين على انهم ثروة وطنية تتطلب الاستغلال وتنمية قدراتهم واستعداداتهم، ولذلك فان هؤلاء الطلبة يحتاجون الى برامج تربوية تنسجم مع طبيعة نموهم المعرفي، وحتى تكون الخدمات التربوية ناجحة وفعالة فان ذلك يتطلب التعرف على طبيعة احتياجاتهم الخاصة لإشباعها. تنطوي عملية تعليم الطلبة الموهوبين على تحديات كبيرة بالنسبة للمعلمين والقائمين على العملية التربوية وذلك بسبب القدرات العالية التي يتمتع بها هؤلاء الطلبة وأدائهم المتميز في واحد أو أكثر من المجالات المختلفة كالقدرة العقلية العامة أو المجال الأكاديمي أو التفكير الإبداعي. لذلك فهم بحاجة إلى معلمين لديهم مهارات وكفايات مميزة تمكنهم من تعليم الطلبة الموهوبين بالشكل الأفضل، وحتى يتحقق هذا كله فان التعليم والتخطيط له يجب ان يستند الى تقييم الحاجات الخاصة لهؤلاء الطلبة. كما ان تقييم الحاجات الخاصة للطلبة الموهوبين يساعد في وضع الاهداف الخاصة لعملية تعليمهم وتقديم الخدمات التربوية الخاصة لهم.

ومن هنا تأتي هذه الدراسة للتعرف ووصف الحاجات الخاصة لدى الطلبة الموهوبين الذكور في مدارس وزارة التربية والتعليم بالسعودية. وتعسى هذه الدراسه للاجابه عن الاسئلة التاليه:

1. ما تقييم الحاجات الخاصة لدى الطلبة الموهوبين الذكور الملتحقين بمدارس الموهبة والابداع بمحافظة حفر الباطن بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلميهم؟

2. هل يختلف تقييم الحاجات الخاصة لدى الطلبة الموهوبين الذكور الملتحقين بمدارس الموهبة والابداع بمحافظة حفر الباطن بالمملكة العربية السعودية باختلاف سنوات خبرة المعلم؟

3. هل يختلف تقييم الحاجات الخاصة لدى الطلبة الموهوبين الذكور الملتحقين بمدارس محافظة حفر الباطن بالمملكة العربية السعودية باختلاف المستوى التعليمي للمعلم؟

**أهمية الدراسة:**

تنبع أهمية هذه الدراسة من كونها عملت على:

1. تطوير إداة قياس الحاجات الخاصة للطلبة الموهوبين.

2. وصف وتحليل الحاجات الخاصة للطلبة الموهوبين.

3. تعد هذه الدراسة محاوله للإسهام في ترسيخ نظره علميه أكثر اتزاناً وعمقاً في فهم احتياجات الطلبة الموهوبين وأهمية معرفة هذه الاحتياجات وكيفية التعامل معها.

4. يأمل الباحث أن يكون لهذه الدراسة أهمية كبيرة في توضيح علاقة المتغيرات (المستوى التعليمي- الخبرة لدى المعلم) بتقدير احتياجات الموهوبين.

5. تطوير برامج تدريبية حول جوانب الضعف في احتياجات معلمي الموهوبين.

**أهداف الدراسة:**

1. التعرف على الحاجات الخاصة للطلبة الموهوبين الملتحقين بمدارس الموهبة والإبداع بحافظة حفر الباطن بالمملكة العربية السعودية.

2. توفير أداة مطّورة للكشف عن الاحتياجات الخاصه لطلبه الموهبين يمكن استخدامها في إجراء البحوث والدراسات.

3. تقديم توصيات لوزارة التربية والتعليم لتطوير حاجات الطلبة الموهوبين الملتحقين بمدارس محافظة حفر الباطن بالمملكة العربية السعودية.

**مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:**

تشتمل الدراسة الحالية على المصطلحات الآتية:

**الطلبة الموهوبين (Gifted students):** هم الافراد الذين يتم التعرف عليهم من قبل أفراد مؤهلين متخصصين، والذين لديهم قدرة على الأداء الرفيع، ويحتاجون إلى برامج تربوية متميزة وخدمات إضافية فوق ما يقدمه البرنامج المدرسي العادي بهدف تمكينهم من تحقيق فائدة لهم وللمجتمع معاً (Coleman, 2004).

واجرائيا يعرف بإنهم: هم أولئك الطلبة الملتحقين بمدارس الموهبة والابداع بمحافظة حفر الباطن بالمملكة العربية السعودية.

**معلمي الطلبة الموهوبين (Teachers of Gifted Students):** هم أولئك المعلمين الذين يخدمون بمدارس الموهبة والابداع ضمن برامج بمحافظة حفر الباطن بالمملكة العربية السعودية.**ويعرف الحاجات الخاصة:** هي مجموعة الحاجات النفسية والاجتماعية والمعرفية التي تحتاج الى برامج خاصة لتلبيتها بهدف الوصول بالطالب الى درجة من التوافق الاجتماعي والانفعالي. وإجرائيا هي الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطلبة الموهوبين على اداة الدراسة.

# الفصل الثاني

## الاطار النظري والدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل الأدب النظري المتعلق بموضوع الدراسة، كما تم استعراض الدراسات السابقة وترتيبها حسب التاريخ من الأحدث إلى الأقدم، وكما يأتي:

**اولا: الاطار النظري:**

يمثل الطلبة الموهوبون والمتفوقون ثروة وطنية في غاية الأهمية ومن واجب المجتمع الاهتمام بها ورعايتها والعمل على استثمارها لتسهم في رفاهته وتنميته وتقدمه. وقد أثبتت الدراسات أن حاجة هذه الفئة من الطلبة للرعاية والاهتمام والإرشاد والتوجيه لا تقل عن حاجة الطلبة العاديين أو أولئك الذين يواجهون صعوبات في التعلم، وان الإخفاق في مساعدتهم لبلوغ أقصى طاقاتهم وإمكانياتهم ربما تعتبر مأساة لهم وللمجتمع على حدٍ سواء. ولما كان الطلبة الموهوبون ينتمون إلى مجتمع ذوي الحاجات الخاصة، فان من حقهم أن يحصلوا على فرص تربوية متكافئة، تنسجم مع قدراتهم واستعداداتهم، وهم بذلك يشكلون تحديا خاصا لمعلميهم ولذويهم من جهة وللمرشدين النفسين من جهة ثانية. ومهما كان اختلاف الموهوبين غيرهم فإنهم غالبا ما يشاطرونهم الكثير من الصفات والخصائص العادية (الريحاني، 2002).

كما أن العديد من المبادئ الأساسية للتربية الخاصة تطبق على هذه الفئة، وفي كثير من الدول، تعتبر جزءا من خدمات التربية الخاصة؛ وحاليا، يناقش المتخصصين في مجال تعليم الموهوبين في المبادئ الأساسية لمجال تعليمهم من حيث: من الذي يقومون بخدمة الموهوب ، ما الذي ينبغي أن يشمله التعليم، اين يتم التعليم، بالإضافة الى تركيز الاهتمام على تطوير المواهب

(المهارات والأهداف) مع الطلبة الذين يمتلكون قدرات وإمكانات عالية (الريحاني والزريقات وطنوس، 2011).

**مفهوم الموهبة:**

يعرف الطلبة الموهوبين والمتفوقين بأنهم أولئك الذين يقدمون دليلاً على امتلاكهم قدرة عالية في الأداء في مجالات معينة مثل المجالات الفكرية والإبداعية والفنية، والقدرة على القيادة، أو بعض المجالات الأكاديمية المحددة، والذين يحتاجون إلى خدمات أو أنشطة لم تقدم عادة من قبل المدرسة من أجل تطوير مثل هذه القدرات بشكل كامل، ويسمح هذا التعريف بتحديد الموهبة عن طريق الملاحظة والوسائل التقييمية الأخرى، ويشير إلى مجموعة متنوعة من الطرق للتعبير عن القدرة الفكرية (Stainback & Stainback, 1996).

إن الطلبة الذين لديهم مستويات عالية من الذكاء، هم متفوقين أكاديمياً، ومبدعين، ولديهم مواهب فريدة من نوعها، ويتلقون التربية الخاصة ولكنهم لا يواجهون القيود أو الصعوبات التي يواجهها معظم الطلبة الذين يتلقون خدمات التربية الخاصة من ذوي الحاجات الخاصة، ومع ذلك، فإن العديد من هؤلاء الطلبة، بسبب اختلافهم، يواجهون معوقات بسبب المجتمع والنظم التعليمية الموجودة، فهناك بعض المناهج التعليمية التي لا تعمل على تطوير قدراتهم المعرفية أو لا تسمح لهم بالتعلم اكاديمياً بوتيرة متسارعة،أحياناً بشكل مباشر وأحياناً بشكل غير مباشر عن طريق الأقران، والمعلمين، وأولياء الأمور الذين يمنعون تطوير قدراتهم إلى الحد الأقصى، ويعتقد البعض أن النتيجة هي خسارة كبيرة للأفراد والمجتمع بشكل عام. إن فشل مساعدة الطلبة ذوي الحاجات الخاصة لتحقيق إمكاناتهم هو مأساة شخصية بالنسبة لهم وأسرهم؛ أما فشل مساعدة الطلبة الموهوبين لتحقيق إمكاناتهم فهو مأساة مجتمعية.

وفي خطوة نحو منظور للموهبة، يعرف ( مارلاند Marland ) الطلبة الموهوبين والمتفوقين بإنهم الأشخاص الذين يتم تحديدهم من قبل المتخصصين مهنيا، بأنهم اشخاص ذوي قدرات متميزة قادرة على الأداء العالي، ويحتاجون إلى برامج وخدمات تعليمية متميزة تتجاوز تلك التي تقدم عادة من قبل برنامج المدرسة العادية من أجل تحقيق انجازاتهم لأنفسهم وللمجتمع، وتكون القدرة على الأداء العالي في المجالات التالية منفردة أو مجتمعة:

1.الكفاءة الفكرية العامة.

2.الكفاءة الأكاديمية المحددة.

3.التفكير المبدع أو المنتج.

4.القدرة على القيادة.

5.فنون الأداء والفنون البصرية.

ولا يوجد هناك أي إشارة إلى الحد الأدنى من درجة معينة للذكاء بهذا التعريف، وإضافة إلى ذلك، فإن هذا التعريف يضم عبارة بأن هؤلاء الشباب المتعلمين مختلفين عن زملائهم، ولكن أذا توفرت بعض الظروف مثل (برامج تعليمية جيدة، تحفيز الطالب...وغيرها) فإن أداء الطلبة سيكون متسارع بشكل عام، مما يظهر الاختلاف بين الأداء المحتمل والأداء الحقيقي، فإذا كان النظام التعليمي لا يتفق مع الاحتياجات الفردية للطلبة، فإن الإنجاز لا يعكس الكفاءة والتحصيل، ونجد أيضا أن التعريف يشمل مناقشة مسألتين هما:

(1) من هو الذي ينبغي أن يتلقى خدمات التربية الخاصة.

(2) ماذا ينبغي أن يضم هذا التعليم (Heward, 2006).

معظم الباحثين اليوم يعتقدون أن الموهبة متعددة الأبعاد مرتبطة مع الاستعداد الأكاديمي العالي أو الاختبارات، كونها عامل خام فقط، على سبيل المثال، اقترح ( رنزولي ) أن أولئك الذين لديهم ثلاث مجموعات من الصفات : ذكاء فوق المتوسط/ الإبداع العالي/ القدرة على اداء المهام الكبيرة ينبغي النظر اليهم بأنهم موهوبين، وبالتأكيد، فإن وجهة النظر هذه أوسع من نظرة ( تيرمان )، ويرى (رنزولي ) أنه على الرغم من حصول بعض الطلبة على درجات عالية في اختبارات الذكاء، إلا أن هذا لا يكفي ليكون موهوب، ويعتبر نهج تعليم الموهوبين الخاص (برنزولي ) هو أكثر شمولا من غيره، لأنه يدعو إلى أن (15 إلى 20 %) من تلاميذ المدارس الأميركية هم من الموهوبين، ويجب ان يتلقوا الخدمات التعليمية التي تشمل توفير العديد من الفرص لتطوير الإبداع، والتفكير النقدي، ومهارات حل المشكلة.

اقترح (Gardner) في العام 1983م، وجهة نظر أوسع بالنسبة للذكاء والموهبة، وهو أول من اقترح نظرية في الذكاء المتعدد منذ أكثر من خمسة عشر عاماً، في كتاب بعنوان ( أطر العقل )، ويلقى الآن اهتماماً كبيراً،ووفقاً لنهج متعدد الأبعاد ان يكون موهوب الذي يوفر وجهة نظر بديلة للنظرة التقليدية عن الذكاء، "إن الوصف الأفضل للكفاءة المعرفية للفرد بأنها مجموعة من القدرات والمواهب، أو المهارات العقلية التي اخترناها واطلقنا عليها مسمى الذكاء، ويخلص (Gardner) من خلال دراسة متأنية للسلوك البشري والأداء أن هناك (7) أبعاد للذكاء والتي يمكن لأي شخص يمتلك الموهبة في أحد هذه الأبعاد، وقد يتم استبعاد بعض الشباب الموهوبين عندما يتم تطبيق الآراء التقليدية للموهبة، مما يؤدي الى عدم تلقيهم الخدمات التعليمية التي يحتاجونها لتطوير قدراتهم ومواهبهم الفريدة.

اكتسب مفهوم تنمية الموهبه القبول ، وربما يكون محور الجهود المبتكرة الجديدة للشباب القادرين،يوُعتقد البعض أن تطوير المواهب هو من مسؤولية البيت والمدرسة والمجتمع معاً . والواقع

ان جميع الطلبة بحاجة إلى تطوير قدراتهم ؛ وان هناك مجموعة واسعة من الخبرات والتجارب اللازمة لتطوير المواهب والتعلم؛ فهذه التجارب تؤدي إلى ما يلزم من فهم الذات من المواهب والقدرات التي يمتلكها الطلبة الموهوبين.

كما ان التوجه الجديد نحو تنمية المواهب يحول دون التركيز على تعليم الموهوبين، فإن الهدف لن يكون فقط في تطوير القدرات والتحصيل الدراسي، ولكن ستشمل أيضا جميع مجالات النشاط البشري (على سبيل المثال، المجالات المهنية، والفن، والمهارات الاجتماعية، الشخصية) (Smith, 2007).

أن الموهبة يمكن استخدامها لوصف القدرات الطبيعية العالية، بينما يشير التفوق إلى مستوى عال من الأداء والمهارات المتطورة، ولا تؤدي الموهبة أو الكفاءة دون العمل والجهد، والتجارب الفريدة الى الإتقان والتفوق أو تنمية المواهب في مجال معين، وكلاهما يتطلب مجموعة من الخدمات التعليمية للطلبة الموهوبين التي أعدت خصيصاً لهم.

على الرغم من أن معظم تعريفات الموهبة لا تتضمن معايير دقيقة لتحديد الأهلية للحصول على برامج خاصة، إلا أن اختبار الذكاء ما زال سائداً الى اليوم لتحديد الطلبة الموهوبين، وبالتالي يجب أن نعرف ماذا تعني هذه المعايير، ويتم استخدم علامة من (100) كمتوسط، وكل من هذه الاختبارات تقوم بحساب الدرجات في مجموعات انحراف معياري (SD)، ففي اختبار ستانفورد بينيه، تبتعد (16) نقطة عن متوسط الانحراف المعياري، واختبار وكسلر تبتعد (15) نقطة عن المتوسط، لذلك فإن درجة (130) على اختبار وكسلر الثالث يعني انحراف درجتين معياريتين عن المتوسط، وكثيرا ما نسمع أن الطلبة الموهوبين لديهم .IQ عالي، ولتحديد البرامج التي يتم اختيارها لتعليم الموهوبين، يتم بداية تعريف معايير الاختبارات المستخدمة ذات الصلة لهذه الفئة الخاصة، وعلى الرغم من ان تعريف (ميرلاند) تم استخدامه في كثير من الاوقات، إلا أنه غير مقبول رسمياً،

وذلك لأنه لا يقدم معايير محددة لتمييز الأشخاص الموهوبين، لنلقي نظرة على كيف يمكن للدول في الواقع تحديد الطلبة الموهوبين، ثم اجراء دراسة شاملة عن كيفية اختيار الطلبة لتلقي خدمات تعليم الموهوبين في جميع الولايات الخمسين، وجد الباحثين أن (49) من هذه الولايات لديها قواعد لتوجيه المناطق التعليمية، وأن كل واحدة من تلك الولايات تستخدم الاختبارات المقننة للذكاء والإنجاز في عملية تحديد الهوية من حيث العرق والجنس، وشملت بعض الولايات معلومات إضافية مثل ترشيحات المعلمين (ستة وأربعين ولاية)، ترشيحات الوالدين (خمسة وأربعين ولاية)، ومنتجات الطلبة أو عينات العمل (أربعة وأربعين ولاية)، وقد وجدو أيضا أنه يوجد اختلاف في تعريفات الموهوبين، حيث شملت 40 ولاية الإبداع، 34 القدرة الفنية، 28 المهارات القيادية، لذلك، يمكنك أن ترى ان هذا المجال يشهد نقلة نوعية، حيث العلماء يناقشون القضايا المصيرية، والممارسين لا يزالون يستخدمون الطرق التقليدية لتحديد الهوية(Hallahan, Kauffman & Pullen, 2012).

يكمن التحدي في تعليم الطلبة الموهوبين في توفير بيئة تعليمية محفزة واسعة وتطوير مناهج لمساعدة هؤلاء الطلبة على تحقيق إمكاناتهم الكاملة وتطوير قدراتهم، وللأسف، لا يتم تمويل برامجهم من خلال IDEA، كما يحصل مع الأشخاص المعاقين، فتمويل البرامج المدرسية للأطفال الموهوبين يأتي من أموال الدولة، فهناك بعض وجهات النظر ترى أن تعليم الموهوبين هو انتقائي، وغير صحيح اجتماعيا، وينبغي دمجها مع التعليم العام أو حتى القضاء عليها. وتنبع هذه المواقف السلبية حول تعليم الموهوبين من ان كثير من الافراد يعتقدون أن هؤلاء الطلبة سوف يبدعون بدون توفير برامج خاصة، وأنهم يمكن أن يتقدمون من تلقاء أنفسهم، ويرى آخرون أن برامج الموهوبين هي انتقائية، ونتيجة لهذه المواقف، كانت برامج الموهوبين غير محددة، وبطبيعة الحال، فإن بعض الطلبة الموهوبين لا يحققون إمكاناتهم دون فوائد التربية الخاصة؛ وجميع الطلبة بحاجة إلى تطوير الدافع

للنمو والتوسع، وبالنسبة لكثير من الطلبة الموهوبين، فإن برامج التعليم العام وحدها لا يمكن أن توفر التحديات التي تتطلب أن يبقى التعلم بوتيرة متسارعة ومريحة (Kauffman Hallahan, 2011).

**العوامل المساعدة و المانعة للموهبة:**

ان عوامل مثل القيم الثقافية والتوقعات، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي، والترتيب الولادي (على سبيل المثال، البكر)، وعدد الطلبة في الأسرة ترتبط بالموهبة، إضافة الى العوامل البيئية، ولكن العوامل البيئية يمكن أيضا أن تقلل من الموهبة، على سبيل المثال، الطلبة الذين لا يتمتعون بالخبرات المتنوعة والمبكرة في كثير من الأحيان لا تتطور المهارات المعرفية لديهم ولا تتطور قدراتهم. اليوم، ولذلك ينبغي توفير البرامج الخاصة التي تساعد الطلبة الموهوبين على تحقيق إمكاناتهم.

إن الذكاء والموهبة ثابتين، على الرغم من أن الوراثة تلعب دوراً حاسماً، في تقدم قدراتهم العقلية ومواهبهم، وهناك عوامل أخرى مهمة أيضا، بما في ذلك البيئة، وتجارب الحياة، والتوقعات، والحروب والمجاعات، والأفكار الاجتماعية يمكن أن تؤثر على إمكانات أي فرد، بالتأكيد، يمكن أن يؤثر ايضاً سوء التغذية قبل الولادة، والعزلة والإهمال وسوء المعاملة وعدم كفاية التحفيز للرضع، وعدم توفر العلاج الطبي للفقراء يكون لها آثار مدمرة على تنمية الفكر.

ومن العوامل الأخرى التي يمكن أن تمنع بعض جوانب الموهبة هي الطريقة التي يكبر بها الطلبة، يرى (رنزولي، 1978) أن العديد من الطلبة الصغار مبدعين بطبيعتهم، وما يحدث لهؤلاء الطلبة خلال مرحلة ما قبل المدرسة وسنوات الابتدائية في وقت مبكر يؤثر عليهم، فالمدرسين يفضلون الطالب الذكي، والعديد من المربين يميلون إلى تشجيع الواقعية بدلا من الخيال، كما ان

إستخدام الحاسوب يعمل على تعليم الطلبة الإجابات الصحيحة بالحساب والطريقة الصحيحة لتهجئة الكلمات (Kauffman & Hallahan, 2011).

**خصائص الطلبة الموهوبين:**

يتميز الطلبة الموهوبون والمتفوقون بخصائص انفعالية وسلوكية وشخصية إضافة إلى خصائص عقلية تميزهم عن غيرهم من ذوي القدرات العقلية المتوسطة في مرحلة مبكرة من نموهم. وتشمل هذه الخصائص كل ما له علاقة بالجوانب العقلية والشخصية والاجتماعية والانفعالية أو العاطفية. وبالرغم من ارتباط الجانب الانفعالي مع المعرفي بشكل كبير إلا أننا نجد أن البرامج التربوية تركز على تلبية حاجات الموهوبين التعليمية المعرفية أكثر من اهتمامها بالأبعاد النفسية والاجتماعية والانفعالية مما يقود إلى الاستنتاج بان بلوغ مستويات متقدمة من النمو العقلي والمعرفي للطالب الموهوب والمتفوق قد لا يرافقه تقدم مماثل في النمو الانفعالي (الريحاني، 2002).

وفي معرض الحديث عن الخصائص السلوكية والنفسية للأطفال الموهوبين فانه من الأهمية الإشارة إلى أنه على الرغم من أن الأطفال الموهوبين يمتلكون قدرات عقلية عالية في العديد من المجالات، إلا أن هذا لا يعني أن تطورهم في المعالم النمائية المختلفة هو دائماً فوق المتوسط. فعلى سبيل المثال قد نجد أن نموهم العاطفي يقع ضمن المدى الطبيعي لعمرهم الزمني على الرغم من أن البعض يرى أن الأطفال الموهوبين لديهم مهارات انفعالية واجتماعية أفضل من تلك التي لدى أقرانهم (Stille, 1996)؛ (الزريقات، 2009).

**الخصائص الاجتماعية:**

إن الطلبه الموهوبين غالباً ما يكونوا ضحايا الصور النمطية والسلبية مثل : العصبية، الصراخ، الغرور. وأن الطلبة الموهوبين هم عرضة لتطوير المشاكل الشخصية أكثر من غيرهم، ومع ذلك، أظهرت الأبحاث باستمرار إلى أن هذه الخصائص السلبية لا وجود لها، كما أنها لا تظهر

مشاكل الانضباط و بشكل عام، فإنه يتم ضبط الطلبة الموهوبين على نحو أفضل من الآخرين. والكثير من الافراد في فترات مختلفة من حياتهم هم في حاجة إلى المشورة، وهذا ينطبق على الطلبة الموهوبين سواءاً .

تظهر الدراسات البحثية الشاملة الحالية باستمرار أن الشباب الموهوبين ليسوا أكثر عرضة لإظهار السلوكيات التخريبية أو المشاكل في الصفوف المدرسية من المتعلمين العاديين، وان الطلبة الموهوبين يشكون الشعور بالملل في المدرسة، والذي قد يفسر بعض المشكلات السلوكية، وقد يشكل هؤلاء الطلبة تجربة صعبة للمعلمين، وخاصة أولئك الذين يظهرون مجموعة واسعة من القدرات ومستويات الإنجاز (Heward, 2006).

وينبغي أن يكون المعلمون على علم ببعض الخصائص المشتركة لهؤلاء الطلبة مثل: الحساسية، والاتقان.

تنشأ الصعوبات الاجتماعية لدى بعض الأطفال والمراهقين الموهوبين من إنهم لا يتطورون نمائيا بالسرعة ذاتها التي تتطور فيها قدراتهم العقلية. كما أن هؤلاء الأطفال يعيشون في بيئة يعيش فيها الأطفال ذوي القدرات العادية. وتنتج صعوبات إقامة العلاقات الاجتماعية للأطفال الموهوبين مع الأطفال العاديين من الفرق الواسع بين قدراتهم العقلية وقدرات الآخرين. وبادراك المرشد النفسي لطبيعة هذه الصعوبات وأسبابها فإنه يستطيع مساعدة هذه الفئة من الأطفال من خلال تشجيع أقامة علاقات اجتماعية وصداقات مع أطفال ومراهقين آخرين لديهم قدرات متميزة (Smith, 2007).

**الخصائص السلوكية والنفسية:**

في العموم يتصف الأطفال الموهوبين بخصائص سلوكية ونفسية تميزهم عن غيرهم من الأفراد العاديين. والواقع أن الاهتمام بالأطفال الموهوبين يتركز على ثلاث خصائص شائعة هي:

1. الحساسية Sensitivity، فالحساسية العالية قد تدفع بالطفل الموهوب إلى المبالغة في رد فعله للنقد البسيط.

2. الكمالية Perfectionism، وترتبط الكمالية بالدافعية العالية لانجاز أو تنفيذ المهمات بدقة عالية.

3. الشدة/ الحدة Intensity، وتظهر هذه الصفة في الجانبين الاجتماعي والأكاديمي، وهذه الصفة تفسر الضغط النفسي العالي الذي يشعروا به. ومن الجانب الايجابي، فإن هذه الخاصية تدفع بالأطفال الموهوبين إلى مواصلة العمل والانشغال بالأنشطة التي تمتاز بالتحدي العالي ولفترات طويلة من الوقت وكذلك إلى اكتشاف محتوى المنهاج بعمق أكثر وتركيز أكبر (Smith, 2007).

**الخصائص العقلية:**

يبدو أن الخصائص العقلية تزداد في قوتها وذلك اعتماداً على معامل الذكاء، وهي تمتاز بأنها دينامية ومرتبطة بالخصائص الشخصية. وهذه الخصائص هي:

1- القدرة على التفكير غير العادي

2- حب الاستطلاع

3- معدل تعلم سريع

4- القدرة على التجريد ومعالجة الأنظمة الرمزية المعقدة

5- الذاكرة المتطورة وغير العادية

6- القيام بالعمليات العقلية المعقدة

7- التخيل الواسع

8- اهتمام أخلاقي مبكر

9- حب التعلم

10- التركيز العالي

11- التفكير التحليلي

12- التفكير التباعدي والإبداع

13- شدة الاهتمام بالعدالة

14- القدرة على التعليق

15- تطور لغوي وقدرة لفظية متقدمة على أبناء عمرهم

16- قوة الملاحظة واليقظة(Silverman, 1993).

**الخصائص الشخصية والانفعالية**

وتشتمل الخصائص الشخصية والانفعالية على ما يلي:

1- الميل إلى الاستقلال والتوجيه الذاتي

2- المثابرة والدافعية العالية

3- الحساسية المفرطة وشدة الانفعال

4- الميل إلى القيادة والتأثير في الآخرين

5- الثقة بالنفس واحترام الذات

6- تحمل المسؤولية

7- النزعة إلى الكمالية والدقة

8- الحدة الانفعالية

9- المثابرة

10- الوعي الحاد بالذات

11- التحقق من القواعد والسلطة

12- الميل نحو الانطواء وعدم التوكيد

وتلقي هذه الخصائص للأطفال الموهوبين الضوء على أهمية التدخلات التربوية لإشباع حاجاتهم الخاصة (Silverman, 1993).

**التباين في مظاهر النمو:**

يتضح من تعريف الموهوبين أن الأطفال والمراهقين الموهوبين يقعون فوق المتوسط النمائي في بعض المجالات النمائية، فهم يمتلكون معاملات ذكاء عالية وعمرهم العقلي يفوق عمرهم الزمني، وفي الوقت نفسه لديهم نمو منتظم في بعض المظاهر الأخرى. وعلى الرغم من التفوق العقلي فإن بعض الأطفال الموهوبين يتصفوا بنمو طبيعي في المظاهر النمائية بينما نجد آخرين يعانون من صعوبات نمائية، فبعضهم على سبيل المثال يعاني من ضعف في المهارات الاجتماعية خصوصا فيما يتعلق بالقدرة على احتمال التفاعلات الاجتماعية مع الأطفال والمراهقين الآخرين مما يؤدي إلى صعوبات في التفاعل الاجتماعي مع الآخرين. وهذا جانب هام على المرشد النفسي أن يدركه حتى يستطيع مساعدة هذه الفئة من الأطفال في تحقيق أفضل مستوى نمائي اجتماعي يتناسب مع طبيعة قدراتهم الخاصة. لذلك فان هؤلاء الأطفال يحتاجون إلى خدمات إرشادية خاصة تسعى إلى إكسابهم

مهارات اجتماعية مناسبة تمكنهم من الوصول إلى أفضل درجة ممكنه من الصحة النفسية (Smith, 2007).

**الانكفاء الذاتي:**

يميل بعض الأطفال الموهوبين لإظهار سلوك الانكفاء الذاتي أي الميل إلى الانشغال بمهمة معينة لفترة زمنية طويلة بسبب قدراتهم العالية ورغبتهم في الوصول إلى الحلول أو النتائج المعبرة عن قدراتهم واهتماماتهم ومهاراتهم العالية. وفي العموم تظهر هذه الصفة لدى الأطفال الموهوبين بسبب المستويات العالية من الالتزام بالمهمة أو المستوى العالي من الدافعية (الريحاني، الزريقات، وطنوس، 2011).

**الإتقان:**

يمتلك بعض الأطفال الموهوبون معتقدات الإتقان في إنجاز الأعمال، وهذه المعتقدات والسلوكيات تؤدي إلى ضغوطات نفسية وعدم القدرة على الاحتمال وتحمل المسؤولية العالية. والواقع أن المرشد يستطيع أن يساعد الطفل في التعامل مع الكمالية من خلال قبول الكمالية كجزء من الموهبة والتأكيد على جانبها الايجابي، والتعرف على القلق والإحباط الذي قد ينشأ عنها. ومن الأهمية أن يعلم الطفل هنا تحديد الأشياء الهامة وتجنب الالتزام الزائد بها، كما أنه من المناسب إكساب الطفل معتقدات تقبل الانجاز شبه المكتمل وان من الصعب تحقيق الكمال في كل الموضوعات المدرسية. وبالطبع فان الإرشاد المعرفي العقلاني يكون مناسبا في هذا المجال (الريحاني، الزريقات، وطنوس، 2011).

**الاحتياجات التعليمية الخاصة للمتعلمين الموهوبين والمتفوقين:**

ينبثق عن خصائص الطلبة الموهوبين مجموعة من الاحتياجات الخاصة، فقد أوردت الأدبيات الخاصة في تعليم الموهوبين العديد من الخصائص بين المتعلمين الموهوبين، بحيث تعتبر هذه الخصائص مهمة للمعلم لأنها توفر الأساس لتكييف المناهج الدراسية والخبرات التعليمية لتلبية الاحتياجات الفردية للطلبة الموهوبين والمتفوقين، على سبيل المثال، معظم الطلاب الموهوبين يتبعون نمط التعلم سريع الخطى، ويمكن للمربين تعديل المناهج الدراسية لإتاحة هذه الخاصية، وفي كثر من الاحيان يكون الطلاب الموهوبين في عمر 2–8 سنوات، متقدمين في المناهج الدراسية المقدمة مقارنة مع زملائهم، مما يتيح للمعلمين توفير محتوى دراسي أكثر تقدما إلى كل طالب على حدة عند الحاجة، ويعتبر إضافة الطابع الشخصي على إيصال المناهج لتلبية احتياجات الطلاب الموهوبين أسهل بكثير.

ويكون لدى الطلاب الموهوبين والمتفوقين احتياجات أكثر تعقيدا من المتعلمين ذات القدرات المتوسطة أو الأقل من المتوسط، فالطلاب المتفوقين، يمتلكون القدرة على التعلم، والطاقة، والمفردات، وتطوير المفهوم، والفكر المعقد بشكل ملحوظ، وغالباً ما يصبحون معزولون أو مقصرون عندما لا يتم توفير البرامج المناسبة، مما يؤثر على المجتمع بشكل عام.

قد يجد بعض الأشخاص بأن مكان التعليم ليس بالأمر المهم، ولكن المهم هو كيف يتم تعليمهم، هناك بعض المدارس التي تعاني من بعض العيوب الأساسية التي تعمل كحواجز دون تلبية احتياجات المتعلمين، ويمكن أن تمنع هذه المشاكل التنظيمية الطلاب من الوصول إلى المستويات المثلى من التعليم (Hallahan & Kauffman, 2011).

هناك قلق كبير من فكرة تنظيم الصفوف حسب المجموعات العمرية، فمنذ فترة طويلة كان قد تبين أن العمر لا علاقة له بالتعلم؛ فالخبرة هي الاساس وليس العمر،وشهدنا مؤخرا تأييداً لهذه الفكرة من قبل علم الأعصاب؛ ومع ذلك، يستمر اتخاذ جميع القرارات الخاصة بالمناهج الدراسية حسب العمر،ويعتبر هذا النوع من التنظيم عائقاً في وجه بعض الطلاب يحْول دون تطوير المعلومات والمهارات المتقدمة ومعالجة تسارع الخبرات، وعلى الرغم من ذلك، فإن الأدبيات تظهر دائما نتائج إيجابية تربوية وعاطفية لهذه الأساليب.

وهناك عوائق أخرى مثل عدم كفاية الوقت المسموح به للتعلم، والذي هو عبارة عن خمسة وأربعين دقيقة في المدارس الثانوية، وبينما الذاكرة قصيرة المدى تقوم بأداء عملها في ثوان، فإن الذاكرة طويلة المدى تحتاج إلى وقت للتحليل، والتنظيم، والاستنتاج، والتطبيق العملي للمعلومات الجديدة، ومعظم الطلاب بحاجة الى الكثير من الوقت لإنجاز هذه المهام، والاحتفاظ بالمفاهيم الجديدة.

يعتبر استخدام المفردات في الفصل الدراسي غير مناسب للمتعلمين المتقدمين، والقاسم المشترك بين هؤلاء المتعلمين هو الاستخدام المبكر للغة والمفاهيم المعقدة وإجادتها، وتقوم معظم الفصول الدراسية بإستخدام اللغة والمفاهيم بمعدل أقل بقليل من المتوسط، وتبسيط الأفكار، مما يقلل من قدرة الطلاب على التفكير ضمن مستويات أعلى. في كثير من الأحيان تكون النصوص والمواد في الفصول الدراسية العادية محدودة من حيث النطاق والتعقيد، ولذلك تم اقتراح عدد من الحلول عن طريق عرض الدروس على الطلاب الغير موهوبين على شكل مجموعات، كما هو الحال في مجموعات التعلم التعاوني، وهناك طريقة أخرى حيث يتم استخدام هذا الوقت الزائد بالسماح للطالب الموهوب القيام بالدراسةالمستقلة، وينبغي أن تكون دائما احد الخيارات من مجموعة البرامج المقدمة

للمتعلمين الموهوبين، ونادراً ما تتبع الدراسة المستقلة المخصصة للطالب المبادئ التوجيهية اللازمة لضمان تجربة ذات جودة عالية (Sapon–Shevin, 1996).

وهناك أحد العقبات الأخرى التي تحدث في معظم الفصول الدراسية العادية وهو سرعة الطلاب الموهوبين؛ وهي واحدة من الصفات الأكثر شيوعا، وذلك نتيجة للزيادة في الخلايا الدبقية في المخ التي توجد عادة في الأشخاص الذين يمتلكون مستويات عالية من الذكاء، ويجب التعامل مع السرعة والتقدم المستمر بالتخطيط الجيد للمتعلمين الموهوبين. المتعلمين الموهوبين بحاجة الى فرص للتفاعل الفكري مع أقرانهم، وتوفير مثل هذه الفرص يشكل تحدي لهم، ويعطيهم فرصة للتفاهم والتفاعل الاجتماعي، وإذا كان سبب ابعاد الطلاب الموهوبين عن أقرانهم هو لمنع "مشاعر التفوق" فقد اظهرت الأبحاث أن الطلاب المتقدمين الذين يتم جمعهم مع أقرانهم هم أكثر عرضة للشعور بالتفوق من أولئك الذين يتم جمعهم مع الاعلى ُمستوى في التفكير.

وعند التخطيط للخبرات المناسبة للمتعلمين الموهوبين، قد لا يجد معلم التعليم النظامي معلومات التدريب في تعليم الموهوبين، وشملت العديد من البرامج بعض المجالات الاستثنائية في نطاق المناهج التعليمية، حتى بالنسبة لأولئك الذين يهتمون في التعليم المتخصص للطلبة الموهوبين، وهناك عدد قليل جدا من الجامعات التي تقدم مثل هذه الفرص، حيث تم تقديم دراسة مستقلة عن برامج الدولة للمتعلمين الموهوبين في ولاية واحدة فقط، وكان ذلك بناء على طلب من السلطة التشريعية لتقييم البرامج، وكأساس لتحديد مستوى التمويل المناسب، وطلب من المعلمين الذين كانوا يعملون في تعليم المتعلمين الموهوبين تقارير حيث تلقوا تدريبهم لتلبية الاحتياجات الخاصة لهؤلاء الطلاب، وبينت النتائج ان الغالبية العظمى لم يتلقوا التدريب، ولم يحضروا المؤتمرات المهنية السنوية. لقد اشار البعض الى الممارسات الصفية العادية مع الطلاب الموهوبين،

وأنها لا تتوفر المعرفة اللازمة والاستراتيجيات المناسبة لاحتياجات للمتعلمين الموهوبين، وهذا النقص يجعل من الضروري تدريب المعلمين على برامج الموهوبين، وذلك لمعرفة احتياجاتهم (Clarck, 1996).

**مبررات برامج التربوية الخاصة للطلبة الموهوبين:**

توجد برامج الموهبة ضمن مستوى أساسي وكإنعكاس لوجهة نظر المجتمع، حيث يتم تقسيم وتصنيف الطلبة إلى مستويات متعددة، وتقدم لهم الخدمة بشكل مختلف، من برامج ثنائية اللغة وعلاج القراءة، وتسريع الرياضيات، وغيرها، جميع هذه البرامج قائمة على أن لكل طفل احتياجاته الخاصة والفريدة التي تميزه عن باقي الطلبة، وتتمحور مسؤولية المدرسة في تقديم الخدمات المناسبة التي تلبي احتياجاتهم التعليمية، وفيما يلي الأدلة التي تدعم البرامج الخاصة بالموهوبين:

1. يمثل الموهوبون والمتفوقون مجموعة فريدة من الطلبة، لذا يجب إيجادهم وتصنيفهم لتقدم لهم البرامج التي يحتاجونها، فالطفل الموهوب ليس طفلا عاديا ذو اختلافات ثانوية أو سلوكات عادية، لذا يجب معاملته بشكل مناسب حتى لا نسبب له الأذى.
2. يتطلب الطفل الموهوب نوعيات تعليم مختلفة نوعا وكما وتختلف عن باقي الخدمات المقدمة للطلبة العاديين في الصفوف العادية، ويحتاج إلى خبرات خاصة مختلفة حيث إن الصف العادي مصمم للحدود الطبيعية، فهم يحتاجون إلى معلم مختص لتدريسهم.
3. أن الحاجات الفريدة للطفل الموهوب لا تتوافر في الصفوف العادية، لذ يجب وضعه في مجموعات خاصة ليتلقى التعليم المناسب له، ويستطيع إظهار قدراته، وهذا غير ممكن في الصفوف العادية ذات القدرات المتساوية التي لا تتناسب وقدراته بشكل كامل وكاف (Sapon-Shevin, 1996).

يرى مؤيدو تعليم الموهوبين أن الصفوف العادية غير قابلة للتغير إلى حد كبير، وأن معظم المعلمين والطلبة العاديين يعادون الطفل الموهوب، مما يستوجب إبعاد الطفل الموهوب إلى المكان الآمن الذي يكون فيه مع مجموعة مشابهة له. فالطلبة في الصفوف العادية موجودون حسب عمرهم الزمني لا العقلي، لذا يجد الطفل الموهوب نفسه في مواقف لا تتناسب واحتياجاته الاجتماعية والعقلية، فتضعف علاقاته الاجتماعية لعدم قدرته على إيجاد الصديق المناسب من حيث القدرات والاهتمامات والاحتياجات، ويواجه خبرات من الانعزال وخيبات الأمل وضعف الدافعية الأكاديمية. ومن الأسس المعتمدة لجمع الطلبة الموهوبين مع بعضهم هي تجميع الطلبة ذوي المشكلات المتشابهة حتى يستطيعوا فهم ودعم بعضهم البعض في مختلف المشكلات الاجتماعية والأكاديمية.

وحتى نفهم لماذا وجدت، يجب الاطلاع على الأسباب الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التي تهتم بوضع الطلبة الموهوبين ، فمن أسباب وجود مدارس خاصة بالموهوبين:

1. مطالبة الآباء بتوفير مثل هذه الخدمات ويجب أن تؤخذ هذه المطالبات بعين الاعتبار حتى لا يترك الأهل المنطقة لأي منطقة أخرى توفر مثل هذه الخدمات.
2. سبب اجتماعي حيث أن الطفل الموهوب يجلب السعادة والفخر لأهله.
3. سبب اقتصادي حيث يقوم أهالي الطلبة الموهوبين الأغنياء بدعم وتمويل المدرسة.
4. سبب ثقافي مجتمعي من أجل نهضة الدولة وإيجاد الدولة الأفضل والأذكى (Sapon-Shevin, 1996).

**الخدمات التربوية والتعليمية المقدمة للطلبة الموهوبين:**

إذا كان لديك في الصف أحد الأطفال الذي يتقن جزًء أو معظم المادة الدراسية خلال السنة بشكل سريع جداً، وكان قادراً على تذكر الأفكار بشكل جيد للغاية، ويحاول احتكار المناقشات وغالباً ما يختلف في أفكاره مع الطلاب الآخرين، ويكون قادر على إنتاج العمل بسرعة، مما يجعل الأطفال الآخرين يشعرون بأن عملهم هو أدنى من المستوى المطلوب، فما الذي ستقوم بفعله؟ فبعض هؤلاء الطلاب يفتقرون إلى الدافع عندما يرون نوع العمل الذي يقوم به الطلاب الآخرين، ويبدأون في إنتاج أعمال مماثلة، وعندما نضيف إلى هذه المجموعة من الطلاب الموهوبين مجموعة أخرى من الطلاب ذوي اللغات والقدرات والإعاقة والمعتقدات والبيئات والخبرات المختلفة، يمكننا حينها أن نجد بأن هناك حاجة لمجموعة واسعة من المواد والاستراتيجيات والهياكل والبرامج والفرص حتى يتسنى لجميع الأطفال تلبية احتياجاتهم والتعلم في أعلى مستوى من الإمكانات.

يعد تعليم الموهوبين هو جزء من التربية الخاصة في بعض الدول، وذلك لأن القانون لا يتطلب أن يكون هؤلاء الطلبة ضمن البرامج التعليمية الخاصة. ففي الولايات المتحدة الامريكية مثلاً فان تعليم الموهوبين ليس جزءا من، وبالتالي لا يتلقى التمويل الاتحادي للبرامج المدرسية. أيضا، كما أن هذا الالتزام غير متناسق لتعليم الموهوبين وينبع ذلك من اختلاف المعتقدات الفلسفية حول المجتمع والفرص التعليمية (Stainback & Staiback, 1996).

**تعليم الطلبة الموهوبين:**

ماذا يمكننا أن نفعل لطفل موهوب بمرحلة ما قبل المدرسة ؟ كما نعلم، فإن التحفيز المبكر أمر بالغ الأهمية لتطوير جميع الطلبة الصغار، وقد أظهرت الأبحاث أن برامج الطفولة المبكرة هي أيضا مفيدة للأطفال الموهوبين. وفي كثير من الحالات، يقسم الآباء الموهبة أو الاستعداد المبكر مع

أبنائهم وتقديم القدوة لهم وكذلك تشجيعهم، وبإنتقال المرأة للعمل خارج المنزل، زاد عدد الطلبة الذين يحضرون برامج الرعاية النهارية ومرحلة ما قبل المدرسة، ولمجموعة متنوعة من الأسباب، يتلقى الطلبة في بعض الأحيان التحفيز الأساسي من هذه البرامج. وبالتالي فإن نوعية هذه البرامج من التعليم المبكر يجب أن تكون على أعلى مستوى.

ينبغي أن يكون المعلمون على علم بالاختلافات بين مرحلة ما قبل المدرسة للطلبة الموهوبين والطلبة غير الموهوبين، على سبيل المثال يظهر الطلبة الموهوبين في سن مبكرة مستويات أعلى من الفضول، والتركيز، والذاكرة، وروح الدعابة. كما انهم يختلفون في نواح كثيرة مع زملائهم، ومن المرجح أن يكون أكثر صحة وأسرع للتعلم وعاطفيا وأكثر نضجاً اجتماعياً ؛ والتمتع بالمنافسة.

ويحذر الباحثون أيضا من اجبار الطفل على تعلم ما يتقنه بالأصل، فهناك العديد من الطلبة الذين يأتون إلى الروضة وهم يتقنون القراءة، فبدلا من السماح لمواصلة تطوير مهاراتهم في القراءة يجبرون على الانخراط في أنشطة الاستعداد مع زملاء الدراسة، ومن الأفضل العمل على الأنشطة المختلفة، مثل تعليم الطلبة تصنيف وتنظيم المعلومات أو على التفكير بشكل نقدي، ويبدأ تطوير مهارات التفكير النقدي في التعليم المبكر، ويمكن إدراج وحدات تهدف على وجه التحديد إلى تطوير التفكير النقدي (Smith, 2007).

يتوفر اليوم مجموعة متنوعة من الخدمات التعليمية المتفاوتة حسب اللغة والفلسفة والتوجه، وتكون متاحة للطلبة الموهوبين. تتنوع البرامج التعليمية لتشمل تخصيص اليوم الدراسي بأكمله للتعليم؛ أو تعديل جزء من اليوم الدراسي، أو دمجها بسهولة في أي برنامج تعليمي مستمر، وهناك عددا من النماذج والممارسات التعليمية التي تستخدم بشكل مستقل لهذه الفئة، والعديد من الخبراء يدعون إلى استخدام منهج متباين لهؤلاء الطلبة وهو برنامج تعليمي يتسم بالمرونة الكافية لتلبية احتياجات التعلم الفردية، ويؤكد هذا البرنامج على تجهيز المعرفية، والتفكير المجرد، والمنطق، وحل

المشكلات الإبداعية. يعتقد بعض الباحثين أن هناك ثلاثة أبعاد إضافية يجب أن يتضمنه المنهاج وهي: المحتوى المتقن، والتعلم المستقل، واستكشاف القضايا والموضوعات والأفكار في جميع مجالات المناهج الدراسية.

أن المناهج يجب أن تكون مرنة بما فيه الكفاية ومتعددة التخصصات على نطاق واسع، وشاملة، ويعتمد المنهج المتباين على الجمع بين مجموعة متنوعة من الأهداف والممارسات التعليمية المختلفة، وعلى الرغم من أن العديد من المناطق التعليمية لا تزال تستخدم نهج واحد فقط، إلا أن الممارسة الحالية الموصى بها هي الجمع بينهما حسب الحاجة، وبعبارة أخرى، قد يجمع المنهج المتباين بين نموذج الإثراء ونموذج التسريع.

**نموذج الإثراء:**

يمكن أن يشمل هذا النموذج إضافة لمواضيع المناهج الدراسية، مهارات التنمية التي لا تدرج عادة في المناهج التقليدية، أو قد يكون لإثراء دراسة موضوع أكاديمي خاص بمزيد من العمق والتفصيل، وبعض المعلمين عند استخدامهم لهذه الطريقة، يطلبون من الطلبة اختيار حدث للبحث والدراسة، وقد يكون الناتج تقريرا شفويا أو مكتوباً، ويمكن أن تصبح جزءا من مسرحية أو قصة قصيرة، وكثيرا ما يستخدم هذا النهج في الفصول المدرسية العامة لتلبية احتياجات المتعلمين المتقدمة، ولاستخدام هذا النهج بنجاح، يجب أن يكون المعلمين على استعداد لتوجيه الطلبة لتعلم وتطبيق مهارات مثل التفكير النقدي، وحل المشكلات، والتفكير المتقدم، والبحوث.

وقد يستخدم في بعض المدارس التي تعتمد على الدراسة المستقلة، وعادة ما تستخدم الدراسة المستقلة ضمن الدورة التقليدية، فهو يسمح للطالب لدراسة الموضوع بنحو أكثر عمقا، لإثراء المناهج الدراسية التقليدية، أو لاستكشاف الموضوع الذي هو ليس جزءا من التعليم العام، ومثل هذا البرنامج،

يمكن أن يوفر الخبرات التي تؤكد على الاستقلالية، وحل المشكلات، والتحليل النقدي للموضوع، مهارات البحث، وتطوير الناتج.

وقد وضع المربين مناهج أخرى لإثراء النمو والتنمية. مثل برامج "الإرشاد" حيث يتم إقران الطلبة مع مع البالغين الذين لديهم خبرة في هذا المجال خاصة، ويمكن أن يكون الموجهين طلاب الجامعات والمتقاعدين، أو المهنيين في المجتمع؛ ويشمل تبادل الخبرات والمعرفة لأي موضوع مثل (البيئة، والطب، وعلم النفس، وعلم الآثار، والزراعة، و الأنواع المهددة بالانقراض) (Heward, 2006).

**نموذج التسريع:**

توجد أدلة كثيرة على أن الطلبة الموهوبين يختلفون كميا من العديد من أقرانهم، وفي هذا النموذج يمكن للطلبة الانتقال من خلال عدة سنوات من المدرسة في فترة زمنية أقصر، ويمكن للطالب أيضا التحرك من خلال المواد الدراسية بسرعة أكبر، ووصف الباحثون العديد من الجوانب الإيجابية للتسريع للطلبة الموهوبين:

**أولا:** هؤلاء الطلبة قادرون على التعامل مع التحديات الأكاديمية من التسريع.

**ثانياً:** عندما يتم جمعهم مع الطلبة من قدرات مماثلة، تجعل مكاسب الإنجاز أكبر.

**ثالثاً:** تطوير مفاهيم الذات بشكل أفضل ومواقف أكثر إيجابية حول محتوى الدورة والمدرسة بشكل عام.

**رابعاً:** التسريع يحل الانتقادات التي تفصل تعليم الموهوبين عن الطلبة العاديين.

ومن الجوانب السلبية المحتملة لهذا النهج، هي انها تسبب بعض القلق للمربين، ولا ينبغي دفع الطلبة إلى أبعد من قدراتهم، والتي قد لا تكون وضعت على الدوام. يجب أن يرصد المربين الأداء الاجتماعي والدراسي للطلبة ويكونوا على استعداد لتعديل البرامج عند الضرورة.

**نموذج تجمع القدرات:**

ويمكن استخدامه في المدارس الابتدائية والمتوسطة، والثانوية، ومن مزاياه، إنه يسمح للأطفال الذين أظهروا قدرات استثنائية على التفوق في بعض المناطق التي لا تزال حتى الآن مع زملائهم في التعليم العام في المناطق التي هي أقرب إلى مستوى الصف، وعلى الرغم من أنه يستخدم اليوم في العديد من المدارس كأحد الخيارات للطلبة الموهوبين، إلا أنه اعتبر نوع من انواع التمييز العنصري بسبب العدد القليل جدا من الطلبة ضمن مجموعات الأقليات.

**المنهج الإنتقائي:**

ويعتبر أوسع الطرق انتشاراً، ومن أحد الأمثلة على ذلك هو نموذج بوردو للشباب الموهوبين والمتفوقين، وهذا البرنامج الشامل، حيث يتم وضع الطلبة مع مستويات الإنجاز والمهارة القابلة للمقارنة، ويجمع بين نموذج الإثراء والتسريع (Hallahan, Kauffman, & Pullen, 2012).

**التعليم التعاوني:**

واحدة من اهم التوصيات في مجال التربية الخاصة التوصية بإعادة بناء العلاقة بين التربية العامة والتربية الخاصة، وهذا يتطلب من معلمي التربية والتربية الخاص ان يزيدوا من جهودهم التعاونية في تخطيط وتقديم الخدمات التربوية للطلبة الموهوبين في الاوضاع التربوية الشاملة (Olson, Platt, & Deiker, 2008).

ويتطلب التعليم التعاوني ان يعمل فيه المعلم مع واحد او اكثر من الطلبة الذين يحتاجون خدمة خاصة بهدف احداث تغير ايجابي مع المتعلم المستهدف او مشكلة محددة (Polloway, Patton, & Serna, 2005). لقد انبثقت الاستشارة التعاونية من نموذج يتكون من ثلاث مكونات:

1. الهدف Target او الطالب
2. الوسيط The mediator او شخص له القدرة على التأثير على الطالب
3. المستشار The consultant او شخص ذو كفاءة في العمل مع الوسيط ويشير.

قد يكون المستشار من معلمي التربية العامة او التربية خاصة او مدراء مدارس او الوالدين او اعضاء اخرين في المجتمع التعليمي. يؤدي الاستخدام الامثل للنموذج الى مساهمة في اتخاذ القرار وحلول تعاونية لمشاكل محددة ومشاركة في تحمل المسؤولية للنتائج والمخرجات. يخدم المستشار كمشارك في مجال خبرته بهدف تبادل المعرفة والمهارة، ومن خلال هذه الاستشارة التعاونية فانه يمكن مشاركة المعلومات عن جوانب القوة والضعف للطالب والتعرف على الاستراتيجيات التدريسية الممكن التوصية بها وبناء مناهج يمكن ان تكون مفيدة للطالب وتعتمد النتائج او المخرجات على مهارات فريق العمل التعاوني.

ينظر الى الاستشارة التعاونية بين معلمي التربية العامة والتربية الخاصة على انها مكون رئيسي في نجاح الطلبة ذوي الحاجات الخاصة الملتحقين في صفوف التربية العامة.

ان الهدف من الاستشارة التعاونية هو تشجيع التعاون بين معلمي التربية العامة والتربية الخاصة وتسهيل تطوير تدخلات علاجية هادفة للطلاب ذوي الحاجات الخاصة، اذ يواجه معلمي التربية العامة صعوبة في بعض الاحيان في التأقلم وتبني تعليمات او دمج استراتيجيات في تعليم

الطلبة ذوي الحاجات الخاصة او ممن يقومون بخدمتهم او قد يكونوا غير مؤهلين لمواجهة حاجات الطلبة ذوي الحاجات الخاصة. ومن هنا تبرز اهمية الاستشارة التعاونية كطريقة مساعدة للمعلمين في دمج هؤلاء الطلبة. تساعد الاستشارة التعاونية على منع مشاكلات التعلم والسلوك والوقاية منها من خلال تحقيق حاجات الطلبة قبل الاحالة وتحديد المكان المناسب المحتمل للطلاب (Olson, Platt, & Deiker, 2008).

**الاحتواء (الاندماج) الشامل:**

هكذا، وبعد عقود من النقاش لضرورة تربية الأطفال ذوي الحاجات الخاصة في البيئة الأقل تقييدا، فقد اتفق المعلمون على أن أفضل تدريب للطفل ذوي الحاجات الخاصة يأتي من التعليم في صفوف مع رفاق بدون إعاقات. ويعرف الاحتواء (الاندماج) الشامل Full Inclusion على النحو الآتي: تزويد كافة الطلبة بالبرامج التربوية المناسبة في البيئات التعليمية المدمجة بهدف استغلال امكاناتهم واشباع حاجاتهم هذا بالاضافة الى تقديم الدعم او المساعدة المناسبة لهم ولمعلميهم لتحقيق النجاح في الاوضاع الدمج. اما المدرسة الشاملة Inclusive schools فهو امكان الذي يلتحق به الطلبة ويتلقوا فيه الدعم من أقرانهم وأعضاء المجتمع المدرسي لاشباع حاجاتهم التربوية (Allen & Cowdery, 2012; Friend & Bursuck, 2009).

أما الاحتواء (الاندماج) الشامل فهو يتضمن القيم والسياسات والممارسات التي تدعم حق كل طفل صغير واسرته بغض النظر عن القدرة على المشاركة في المدى الواسع من الانشطة والبيئات وذلك كاعضاء في الاسرة او المجتمع. والنتائج المرغوبة لخبرات الاحتواء (الاندماج) الشامل للاطفال ذوي الحاجات الخاصة والاطفال بدون اعاقات واسرهم تشتمل الاحساس بالانتماء او العضوية في المجتمع وتكوين الصداقات والعلاقات الاجتماعية الايجابية والنمو واستغلال اقصى الامكانيات (Allen and Cowdery, 2012). ويتضح من التعريف بأن الاحتواء (الاندماج) الشامل ليس

مجموعة من الاستراتيجيات أو مشكلة للوضع في المكان المناسب. الواقع انه يعني وعلى نحوٍ أوضح الإنتماء الى المجتمع أو مجموعة من الأصدقاء أو المجتمع المدرسي أو البيئة المحيطة بما فيها الجيران. هذا ويمكن النظر الى الاحتواء (الاندماج) الشامل من ثلاثة ابعاد وهي على النحو الآتي:

أولاً : المعتقدات والقيم (Believes and Value) التي تنتمي اليها الاسرة، وهي تشتمل تاريخها الخاص وتأثيراتها الثقافية وعلاقاتها الخاصة. هنا فان اختيار الاسرة هو الذي يوجه عملية الاحتواء (الاندماج) الشامل، فهي تحدد المجتمع الذي تنتمي اليه والمجتمع الذي على طفلها ان يلتحق به.

ثانياً: خبرة (Experience) الاحتواء (الاندماج) الشامل تتنوع من طفل الى آخر ومن أسرة الى أُخرى، وعلى الرغم من ذلك فان الهدف هنا يتمثل بتحقيق المواءمة أو التوافق بين البرنامج والطفل والاسرة، وهكذا الاحتواء (الاندماج) الشامل يتطلب التخطيط والعمل ضمن فريق بالاضافة الى الدعم.

ثالثاً: النتائج Outcomes الملاحظة وتلك التي يشير اليها الوالدين ومعلمي الاطفال في البرامج التربوية الشاملة. وتشتمل هذه النتائج على بعض التغيرات النمائية الملاحظة في برامج التربية الخاصة مثل تحسن مهارات التواصل وتطور المهارات الحركية والمهارات الاجتماعية ونمو الاحساس العام وغيرها (Allen & Cowdery, 2012).

**المبادئ الأساسية للاحتواء (الاندماج) الشامل**

يتطلب تطوير منهاج الاحتواء (الاندماج) الشامل في مدرسة التربية العامة تحقيق ثلاثة عناصر اساسية هي:

1. وضع تحديات تعلّمية مناسبة

2. الاستجابة الى حاجات الطلبة المتنوعة

3. تجاوز معوقات التعلّم (Frederickson & Cline, 2010)

وبشكلٍ عام ، يستند الاحتواء (الاندماج) الشامل الى عدد من الاسس والاجراءات وهي على النحو الآتي:

1-تعليم الطفل في المدرسة المجاورة مع الإخوة والأخوات والأصدقاء والجيران.

2-تزويد الطفل بتعلم وبإمكانية الوصول إلى المصادر والاحداث كما هو الحال للأشخاص الآخرين أو الرفاق بدون الاعاقات.

3-تلقي تعليم في اوضاع التربية العامة عندما يكون ذلك مناسبا، وهذا لا يضمن الدمج الكلي في كافة الأوقات.

كما أشار كل من (Hallahan, Kauffman, and Pullen, 2012) إلى أن هنالك ثلاثة عناصر أساسية للاحتواء (الاندماج) الشامل على النحو التالي:

1. يحضر كافة الطلبة ذوي الحاجات الخاصة بغض النظر عن نوع وشدة الاعاقات في صفوف التربية العامة فقط، وبكلمات أخرى، لا يوجد صفوف تربية خاصة منفصلة.

2. يلتحق كافة الطلبة ذوي الحاجات الخاصة بالمدارس المجاورة التي يلتحق بها الأطفال أو الطلبة بدون الاعاقات.

3. تتبنى التربية العامة وليس التربية الخاصة المسؤولية الاولية عن الطلبة ذوي الحاجات الخاصة.

وبهذه المبادئ فإن المؤيدين للاحتواء (الاندماج) الشامل يفترضون التخلي عن مفهوم التربية الخاصة، بينما يرى البعض الآخر بأن الحاجة لازالت قائمة لأخصائيين التربية الخاصة ومعالجي

الكلام واللغة، ويجب أن يمارسوا أدوارهم وواجباتهم في صفوف التربية العامة إلى جانب معلمي التربية العامة.

قد تقدم المدارس اشكالا مختلفة من الاحتواء (الاندماج) الشامل، فالطفل قد يتعلم كل اليوم أو جزءا من اليوم المدرسي في مدراس التربية العامة، وقد يتلقى معلم صف التربية العامة مساعدة من أشخاص آخرين، بعض المدارس تنظم غرف مصادر أو صفوف منفصلة مع المعلم التربية الخاصة. وقد يقاوم البعض الاحتواء (الاندماج) الشامل لأسباب مختلفة منها:

- يخاف اباء الأطفال ذوي الحاجات الخاصة من فقدان الخدمات الخاصة، وينزعجون من كيفية معاملة الأطفال بدون اعاقات في اوضاع الدمج لإبنائهم أو اطفالهم ذوي الحاجات الخاصة.
- يشعر معلمو صفوف الدمج بالقلق لعدم قدرتهم على التعامل مع الاعاقات غير المألوفة.
- ينظر اباء الأطفال بدون اعاقات إلى أن الدمج سوف يستهلك الوقت بشكل غير مناسب، ولن يحصل الأطفال الاخرون على الوقت والإنتباه بشكل عادل (الزريقات، 2015).

**استجابة البيئة للتعلم:**

تبدأ مجموعة الخدمات المقترحة من الفصول الدراسية العادية التي تحاول تمكين الطلاب وتلبي احتياجات كل طالب من خلال التفريق بين المنهج وتفريد التعليم، وبناء الثقة واحترام الذات بين الطلاب و المعلمين، ويعتبر هذا أحد الفصول الذي يستخدم التجمع المرن، فريق التدريس، والتعليم الموضوعي كجزء من النمط التنظيمي، ويوفر خيارا من مجموعة واسعة من المواد والاستراتيجيات التي تغطي العديد من الأساليب والطرق، ومستويات التعلم، ويكون المعلمين مدربين على تعليم المتعلمين الموهوبين، بالإضافة الى توفر الموارد لديهم عندما تتطلب احتياجات الطلاب الدعم الإضافي.

ولما لهذه الفصول من أهمية في توفير الخبرات التعليمية المناسبة للمتعلمين الموهوبين، والمناهج الدراسية متباينة، ستتم مناقشتها في التفاصيل أكثر من المكونات الأخرى من الفصول الدراسية باستخدام نموذج استجابة بيئة التعلم.

**مجموعات القدرات المرنة:**

ويسمح هذا التجمع المؤقت للمعلمين بأن يكونوا أكثر كفاءة وفعالية بتلبية احتياجات طلابهم، بحيث يكون لدى الطلاب نقاط قوة مختلفة في مجالات المناهج الدراسية المختلفة، وغالبا ما يعتقد أن إخراج الطلاب الموهوبين من الفصول الدراسية العادية يكون ضاراً بالنسبة للطلاب الآخرين.

ولا يحل تقسيم الطلبة لمجموعات مشكلة سوء التدريس أو المناهج غير مناسبة، ولكن من دون تجمع، تكون فرص التدريس الجيد وتقديم المناهج المناسبة محدودة،وهناك اتجاه ظهر مؤخراً يشجع على استخدام فقط التجمع غير المتجانس في جميع الفصول الدراسية. ويرى (Kulik &Kulik, 1982) أن الطلاب على مختلف قدراتهم قد أحبوا المواد الدراسية بشكل أكثر عندما درسوا مع أقرانهم من ذوي القدرة المماثلة، وبعض الطلاب في الصفوف المتقدمة تولد عندهم مواقف أكثر إيجابية حول أنفسهم وحول المدرسة. وتكون استجابة المعلمين اتجاه الطلاب الموهوبين في الصفوف العادية عندما يتعلمون بسرعة أكبر ويكملون مهامهم على نحو أسرع، عادة عن طريق:

(1) منحهم المزيد من نفس النوع من المسائل الصعبة.

(2) يجعلهم يقومون بالقراءة الترفيهية غير ذات الصلة.

(3) يطلب منهم تعليم طالب آخر، ولم ينتج عن أياً من هذه الأساليب مشاكل للطالب، كما أنها تستخدم على نحو متزايد من قبل المعلمين في مجموعات التعلم التعاوني.

وفيما يلي النتائج التي تظهر في معظم الأحيان في البحث عندما يتم تجميع الصفوف بشكل مناسب:

- النتائج الأكاديمية الكبيرة عندما يتم تعديل البرامج حسب قدرات الطالب
- التطور الإيجابي في مفهوم الذات والشعور بالرضى.
- توفير المزيد من الفرص للتعبير عن الفردية والتحرر من النظام الصارم.
- توفير المزيد من الانجازات العالية وتقليل التقصير.
- توفير مزيد من التعلم.
- عدم التفرد والتفاعل مع الطلاب.
- تزايد الاهتمام في الموضوعات

يوفر تجمع الممارسات المتجانسة وغير المتجانسة مساهمات هامة في التعليم والتعلم، ولا يعني المساواة في الفرص توفير نفس الفرصة، ولكن لضمان استيفاء احتياجات الطالب، يجب توفير المناهج المتباينة و التعليم الفردي.

**المناهج المنوعة والتعليم الفردي:**

عند تخطيط المناهج الدراسية يجب أن نأخذ بعين الاعتبار خصائص واحتياجات الأفراد الذين سيخدمهم هذا المنهاج، فعند التخطيط لبرنامج الطفل يجب مراعاة احتياجاته المميزة، ولعمل مثل هذه الخطة التي توفر المناهج المنوعة والتعليم الفردي، يجب مراعاة بعض الأمور:

1. لتطوير بيئة ايجابية والتي من شأنها أن تسمح بالمرونة، يجب توفير مجموعة متنوعة من مستويات وأنواع المواد، ومجموعة من أساليب التدريس.

2. للتخطيط لكيفية توسيع وتعزيز المناهج الدراسية حسب العمر، يجب أن يشمل المنهاج أنشطة ملائمة لخصائص واحتياجات المتعلمين الموهوبين.

3. تقييم المستوى الوظيفي لجميع الطلاب.

4. تحديد المهارات والخبرات التعليمية في المناهج حسب العمر، وتلك التي ينبغي تعزيزها، وتلك التي ينبغي أن تعطى لكل طالب.

5. ترجمة هذه المهارات والخبرات في استراتيجيات التعلم في مجالات المحتوى، العملية، وتوفير الفرص المناسبة لمبادئ المناهج المتباينة للمتعلمين الموهوبين (Clarck, 1996).

**ثانيا: الدراسات السابقة:**

يعرض هذا الجزء الدراسات العربية والانجليزية ذات الصلة بمشكلة الدراسة والتي توصل اليها الباحث من مصادر جمع المعلومات التي لجأ اليها:

**الدراسات العربية:**

قام مخيمر (2014) بدراسة هدفت الى الكشف عن الحاجات النفسية والاجتماعية والتربوية للطلبة الموهوبين من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر معلميهم في مدينة غزة . كما تهدف أيضا إلى معرفة الفروق في الحاجات النفسية والاجتماعية والتربوية بين وجهة نظر المعلمين والمعلمات وبين وجهة نظر الطلاب والطالبات الموهوبين .ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقام ببناء استبانه مكونة من (43) فقرة (موزعة على ثلاثة أبعاد هي : الحاجات النفسية والاجتماعية والتربوية، وبلغت عينة الدراسة (50) معلم ومعلمة و(100) طالب وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة من مدرسة الشهيد ياسر عرفات للموهوبين في مدينة غزة. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: وجود العديد من الحاجات النفسية الاجتماعية والعقلية التي يحتاج إليها الموهوبين حيث أنهم يحتاجون إلى التدريب والتوجيه والإرشاد, عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابة المعلمين والمعلمات والطلاب والطالبات في تحديد هذه الحاجات. وتوصي الدراسة بتوفير البرامج الإثرائية والخدمات الإرشادية للطلاب الموهوبين وإتاحة الفرصة أمامهم للتعبير عن حاجاتهم ومنحهم المزيد من حرية التفكير والتعبير عن الرأي.

دراسة الصقية (2013) هدفت إلى الكشف عن الحاجات الإرشادية لطالبات كلية التربية في جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن في المجالات الأكاديمية والنفسية والاجتماعية وعلاقتها بالمستوى الدراسي، واستخدمت عينة عشوائية مكونة من طالبات كلية التربية بلغ عددهن (160) طالبة من

جميع السنوات الأربع، وطبق عليهن مقياس الحاجات الإرشادية من إعداد الباحثة، وتكون المقياس من ثلاثة مجالات: الأكاديمي، والاجتماعي، والنفسي، وتوصلت الدراسة إلى أن المجال الأكاديمي تصدر حاجات الطالبات، وأصبح الأكثر أهمية لدى الطالبات، وبينت إجابات عينة الدراسة عن حاجاتهن الماسة إلى تحسين تحصيلهن الدراسي، والتخفيف من الأعباء والواجبات، وبينت عدم وجود فروق بين إجابات عينة الدراسة في المستويات الأربع فيما يتعلق بالمجال الأكاديمي، وتوجد فروق في المجال الاجتماعي بين المستويات الأربع لصالح طالبات السنة الأولى والسنة الرابعة، وكانت الفروق في المجال النفسي لصالح طالبات السنة الأولى والرابعة.

أما دراسة سماوي (2012) فهدفت إلى تقييم دور كليات المجتمع الخاصة في تلبية حاجات الطلبة المتفوقين في عمان في الأردن، تكونت عينة الدراسة من جميع مجتمع الطلبة المتفوقين في عمان والبالغ عددهم (360) طالباً وطالبة، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وقام الباحث بتطوير استبانة تقيس حاجات الطلبة المتفوقين. وبينت النتائج أن كليات المجتمع في عمان تلبي حاجات الطلبة المتفوقين بدرجة متوسطة، كما أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى تلبية كليات المجتمع الخاصة في عمان للحاجات العقلية والأدائية والحاجات ككل تعزى لمتغير الجنس، وأظهرت النتائج وجود فروق تعزى لمتغير نوع التفوق، ولصالح المتفوقين أدائياً. وأوصت الدراسة بإجراء دراسة شاملة للحاجات تتضمن الحاجات النفسية والحدسية والانفعالية والاجتماعية، وإنشاء ناد خاص بالطلبة المتفوقين في الكليات وعقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس للتعامل مع الطلبة المتفوقين.

أجرى الجندي (2010) دراسة هدفت الى استقصاء واقع احتياجات الأطفال الموهوبين وعقلياً في مدارس محافظة الخليل في فلسطين، وحاولت الإجابة عن الأسئلة الآتية: ما الاحتياجات الإرشادية النفسية التي يحتاجها الأطفال الموهوبين و عقلياً، كما تكشف عنها أدوات الدراسة المطبقة

على عينة الدراسة؟ وهل تختلف هذه الاحتياجات الإرشادية النفسية باختلاف متغيرات بعض المتغيرات المستقلة كالصف الدراسي، وجنس الطالب، والوضع الاقتصادي، ونوع التنشئة الأسرية. تكونت عينة الدراسة من (145) طفلاً وطفلة تراوحت أعمارهم بين (16-12) سنة، تم اختيارهم وفقاً لمعايير المعدلات المدرسية، وترشيح إدارات المدارس وتطبيق بعض الاختبارات الفرعية لاختبار وكسلر لذكاء الأطفال وذلك للتحقق من صدق طريقة الاختبار. استخدم الباحث استبانه مكونة من (40) عرضاً من أعراض المشكلات التي عادة يواجهها الطلبة الموهوبين، إذ تم بناؤها بالاستئناس بالدراسات العربية والأجنبية، وتم تكييف فقراتها لتناسب عينة الدراسة في البيئة الفلسطينية، كما وتم استخدام بؤر النقاش لاستيضاح النتائج الكمية التي توصلت إليها الدراسة. وأسفرت الدراسة عن أن أهم حاجات الطلبة الموهوبين و عقلياً الإرشادية النفسية تكمن في: مواجهة الملل من الحصص، وفي كيفية تنمية حب الاستطلاع واستكشاف البيئة، وفي توفير ما يحتاجون اليه من أدوات ومواد، وفي مواجهة توقعات الأهل العالية، وفي مواجهة القلق من الاختبارات.

بينما هدفت دراسة الخرابشة وعربيات (2010) إلى التعرف على مشكلات الطلبة المتفوقين والموهوبين في المراكز الريادية في محافظة البلقاء في الأردن وحاجاتهم الإرشادية، وتكون مجتمع الدراسة من الطلبة المتفوقين والموهوبين الملتحقين بالمراكز الريادية في محافظة البلقاء والبالغ عددهم (228) ونظراً لصغر مجتمع الدراسة تم اختياره كاملاً عينة للدراسة، وقام الباحثان بتصميم استبانة وتوزيعها على عينة الدراسة المكونة من (228) طالباً وطالبة. وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها أن المجال الإرشادي جاء في المجال الأول من بين المشكلات التي تواجه الطلبة المتفوقين والموهوبين، كما اتضح أن الحاجات الإرشادية لدى ذكور المرحلتين الأساسية والثانوية هي أقوى من الإناث في المرحلتين السابق ذكرهما.

وتناولت عباس (2006) الحاجات الإرشادية للطلبة المتميزين وغير المتميزين في معهد الفنون الجميلة، اختيرت عينة البحث عشوائياً من مجتمع البحث، طلبة وطالبات إذ بلغ عددهم (263) طالباً من الطلبة المتميزين الذكور و(245) طالباً من الطلبة غير المتميزين الذكور و(165) طالبة من المتميزات و(130) طالبة من غير المتميزات، أعد استبانة خاصة للتعرف على المشكلات بلغ عدد عباراتها (105) عبارة كل منها تمثل مشكلة يعاني منها الطلبة في مجالات حياتهم المختلفة. اتضح في مجال المشكلات الدراسية اهتمام الطلبة بهذا المجال، وضيق الطلبة من بعض الصعوبات في أثناء تكيفهم الدراسي وعلاقاتهم مع مدرسيهم ومشكلات الدراسة والامتحانات. في مجال المشكلات الأسرية ظهرت عدد من المشكلات تتعلق بتكيف الطالب داخل أسرته ومدى تأثير المستوى العلمي والثقافي لأولياء أمور الطلبة.

هدفت دراسة الاحمدي (2005) إلى التعرف على المشكلات الشائعة لدى الطلاب الموهوبين في المملكة العربية السعودية، كما هدفت إلى التعرف على أثر متغيري الجنس والعمر الزمني على درجة وجود هذه المشكلات وأبعادها. وقد أجرى الباحث دراسته على عينة أساسية بلغ عدد أفرادها (149) من الطلاب الموهوبين والطالبات الموهوبات الذين ينتمون إلى ثلاثة مناطق تعليمية في المنطقة الغربية بالمملكة، هي: المدينة المنورة، وجدة، والطائف. واستخدم الباحث مقياس المشكلات، من إعداد أبو جريس. كما عالج نتائجه إحصائياً باستخدام اختبار (ت (للعينات المستقلة، وتحليل التباين الأحادي وأظهرت النتائج أن أكثر المشكلات شيوعاً لدى الطلاب الموهوبين (الذكور والإناث)، قد تمحورت عموماً حول بعدين هما: مشكلات النشاطات والهوايات وأوقات الفراغ، وكذلك المشكلات الانفعالية .كما أظهرت النتائج أن لمتغير الجنس تأثير دال إحصائياً على مشكلات الطلاب الموهوبين والطالبات الموهوبات وأبعادها _باستثناء بعد المشكلات الأسرية، لصالح الطالبات.

وأن لمتغير العمر الزمني أيضاً تأثيراً دالاً على تلك المشكلات، لصالح الطلاب الموهوبين الأكبر عمراً . واختتم الباحث بمجموعة من المقترحات والتوصيات في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج.

هدفت دراسة عطاوي (1997) الى الوقوف على بعض الأنماط التعليمية لتحقيق التفوق الأكاديمي لدى التلاميذ في المملكة العربية السعودية، تكونت عينة الدراسة من (210) طالباً، وفي ضوء نتائجها أوصت بضرورة صقل مهارات المعلم التدريبية ووضع برنامج لتدريبه وإعداده لتدريس المتفوقين وتشخيص الحاجات الضرورية لهم بما يتناسب والتعامل مع التلاميذ المتفوقين دراسياً، أيضاً ضرورة تنويع أساليب المعلم التعليمية داخل حجرات الدراسة بحيث تشتمل على ورش عمل وتعليم تعاوني وأنشطة متعددة ومواقف تعليمية بما يؤدي إلى التفوق الدراسي لدى التلاميذ وعلى نهج الدراسة السابقة اهتمت هذه الدراسة بوسائل إعداد المعلم وتدريبه على الأنماط التدريسية التي تؤدي إلى تفوق التلاميذ دراسياً.

**الدراسات الاجنبية:**

بينما سعت دراسة نيدهان (2012) Needham إلى توضيح تصورات المعلمين الأولية حول الحاجات الاجتماعية والعاطفية للمتفوقين والموهوبين فينيوزلندا، قام الباحث بتصميم استبانة ووزعها على (44) من المعلمين والإداريين في مدارس ولاية روتريا في نيوزلندا منهم (39) معلم صف، و(5) من الإداريين، إضافة إلى إجراء مقابلات شخصية مع البعض منهم، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن العديد من المعلمين لا يأخذون بعين الاعتبار الحاجات الاجتماعية والعاطفية واحتياجات للطلبة الموهوبين والمتفوقين.

إلى إجراء مقابلات شخصية مع البعض منهم، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن العديد من المعلمين لا يأخذون بعين الاعتبار الحاجات الاجتماعية والعاطفية واحتياجات للطلبة الموهوبين والمتفوقين.

هدفت دراسة الزريقات (El–Zraigat, 2012) الى التعرف على الحاجات الارشادية الخاصة للطلبة الموهوبين في المدارس الشاملة الاردنية. وقد استخدم الباحث المنهج النظري التحليلي من خلال تحليل الادب العالمي المتوفر. واشارت النتائج الى ضرورة تلبية الحاجات الخاصة للطلبة الموهوبين وفهم خصائصهم الفريدة.

دراسة شان (Chan, 2011) والتي هدفت إلى التعرف إلى أكثر خصائص وكفايات المعلمين أهمية من وجهة نظر الطلبة الموهوبين في هونغ كونغ، وقد تكونت عينة الدراسة من (617) ستمائة وسبعة عشر معلماً، ومن أجل قياس هذه الخصائص والكفايات قام الباحث ببناء أداة مكونة من (39) تسع وثلاثين فقرة ، (25) فقرة تمثل الخصائص وهي موزعة على أربعة أبعاد، وأربعة عشر فقرة تمثل الكفايات وهي موزعة على بعدين، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن جميع الخصائص والكفايات تعتبر مهمة، وأكثر الخصائص أهمية كانت التوجهات الشخصية وحب التغيير، أما أكثر الكفايات أهمية فكانت مهارات التدريس، وتوصي نتائج الدراسة بالاهتمام بإعداد معلمي الطلبة الموهوبين.

دراسة بانجل وموون وكابوبينكو (Bangel, Moon, & Capobianco, 2010) والتي هدفت الى فهم خصائص واحتياجات الطلبة الموهوبين. ومن خلال المقابلة تم التأكد من إدراك المعلمين لأثر التدخل التدريبي على فهمهم لخصائص واحتياجات الطلبة الموهوبين. وأشارت النتائج

إلى توافق نتائج المقابلات مع نتائج الملاحظات الصفية، وخطط الدرس، وعدد المستجيبين على الاستبانة حول احتياجات الطلاب المختلفة وكذلك أشارت النتائج إلى زيادة في تفهم أفراد العينة لاحتياجات وخصائص الطلاب الموهوبين من خلال المشاركة في المداخلات، فضلاً عن زيادة الثقة في قدراتهم التعليمية العامة.

هدفت دراسة المؤسسة الوطنية للأطفال الموهوبين (2009) إلى توضيح الرعاية اللازمة للنمو الاجتماعي والانفعالي السليم للموهوبين، وأشارت الدراسة أن المتفوقين والموهوبين لديهم نفس المهام التنموية كما يفعل أقرانهم العاديين إلا أنهم يحتاجون إلى رعاية من نوع خاص لتلبية احتياجاتهم الاجتماعية والانفعالية وذلك بسبب الخصائص المرتبطة بالموهبة والتي قد تؤدي صعوبات في التعامل مع المهام التنموية.

دراسة كالاهان وسوا وتومتشن وبلوكر وكانيجهام وتايلر Callhan, Sowa, May, Tomchin, Plucker, Cunningham, & Taylor, 2004) هدفت هذه الدراسة إلى إلقاء الضوء على النمو العاطفي والاجتماعي للطلبة الموهوبين في ولاية فرجينيا في الولايات المتحدة الأمريكية، تكونت عينة الدراسة من (457) من الموهوبين في عمر المراهقة، وقد اشارت النتائج الى الفراد الدراسة اظهروا مشكلات اجتماعية تنطوي عليها عملية التكيف الاجتماعي للموهوبين في المجتمع.

أما دراسة فورنيا وفريم (2001) Fornia & Frame فهدفت إلى وصف الحاجات العاطفية والاجتماعية للطلبة الموهوبين، حيث أشارت الدراسة أنه للعمل مع الطلبة المتفوقين والموهوبين يتطلب معرفة السمات الفريدة للطلبة المتفوقين والموهوبين، واشارت الدراسة الى ضرورة أن يكون المرشدين الذين يعملون مع فئة المتفوقين والموهوبين على دراية بالخلفية الاجتماعية للمتفوقين والموهوبين،

وأشارت إلى اهمية تلبية حاجاتهم العاطفية والاجتماعية يتطلب تعاوناً مع الأسرة للتغلب على الضغوط الاجتماعية التي قد يقع تحتها المتفوقون الموهوبون.

تناولت دراسة جارلاند وزيجلر (Garland & Zigler, 1999) المشكلات الانفعالية والسلوكية لدى الموهوبين اليافعين من ذوي القدرات العقلية العالية، وقد هدف الباحثان إلى دراسة العلاقة بين القدرة العقلية العليا والتوافق النفسي لدى المراهقين الموهوبين، وقد تكونت عينة الدراسة من (191) من الفتيان المراهقين، والذين تراوحت أعمارهم الزمنية بين (13-15) عاماً، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن درجات المراهقين الموهوبين على مقياس المشكلات الانفعالية والسلوكية كانت جيدة.

لقد أشارت الدراسات المختلفة الى حاجات متباينة يظهرها الطلبة الموهوبين وهي تلخص على النحو الاتي:

- ان العامل المشترك بين هذه الدراسات انها اهتمت بدراسة الحاجات الاجتماعية والعاطفية.
- لم تتناول جوانب الحاجات الشاملة للموهوبين.
- ما يميز هذه الدراسة أنها ستحاول التعرف على الحاجات الخاصة لدى الطلبة الموهوبين الملتحقين بمدارس الموهبة والابداع بمحافظة حفر الباطن بالمملكة العربية السعودية والتي اشتملت على الحاجات الاكاديمية والمعرفية، والحاجات الاجتماعية والعاطفية، والحاجات السلوكية.

ومن خلال استعراض الباحث للدراسات العربية والاجنبية فقد تبين ان العديد من الحاجات النفسية والاجتماعية والاكاديميه والتي يحتاج اليها الموهوبين حيث انهم يحتاجون الي التدريب ولتوجيه والارشاد واكدت دراسه (الاحمدي 2005) ان اكثر المشكلات شيوعاً لدى الطلبه الموهوبين هي المشكلات الخاصه بالنشاطات والهوايات واوقات الفراغ، والمشكلات الانفعالية.

وتتميز الدراسه الحاليه عن سابقتها بأنها تناولت التعرف على الحاجات الخاصه لدى الطلبه الموهوبين الملتحقين بمدارس الموهبة والابداع بمحافظة حفر الباطن بالمملكة العربية السعودية والتي تشمل على الحاجات الاكاديمية والمعرفيه والاجتماعيه والعاطفيه والحاجات السلوكية. كما ان الباحث استفاد من استعراضه لهذه الدراسات في جانب او اكثر من جوانب سواء في منهجيتها او ادوات قياس او بما استقرت عنه من نتائج.

# الفصل الثالث

## الطريقة والاجراءات

يحتوي هذا الفصل على وصف لأفراد الدراسة، وطريقة بناء أداة الدراسة ودلالات الصدق والثبات، وإجراءات التطبيق، ومتغيرات الدراسة، والمنهجية المستخدمة، والمعالجة الإحصائية المستخدمة في تحليل بياناتها وحدود الدراسة ومحدداتها.

### منهجية البحث:

اتبعت هذه الدراسه المنهج الوصفي وهي تهدف الى تقييم الحاجات الخاصة لدى الطلبة الموهوبين الملتحقين بمدارس الموهبة والابداع محافظة حفر الباطن بالمملكة العربية السعودية من وجة نظر معلميهم.

### أفراد الدراسة:

اشتملت الدراسة على (80) معلماً من معلمي الطلبة الموهوبين الذكور الملتحقين بمدارس الموهبه والابداع في محافظة حفر الباطن بالمملكة العربية السعودية. وتم اختيارهم على حسب البرامج التي يقدمونها للطلبة وقد تم توزيع أفراد الدراسة بحسب متغيرات الدراسة: سنوات الخبرة للمعلم والمستوى التعليمي للمعلم. وتوضح الجداول توزع افراد الدراسة وفقا لمتغيراتها:

**جدول (1)**

**توزع افراد الدراسة وفقا لمتغير سنوات الخبرة ومتغير المؤهل الاكاديمي**

| سنوات الخبرة | العدد | المؤهل الاكاديمي | العدد |
|---|---|---|---|
| **1-5** | 10 | بكالوريوس | 70 |
| **6-10** | 19 | | |
| **11-15** | 17 | دراسات عليا | 10 |
| **15 فما فوق** | 34 | | |

**أداة الدراسة:**

لتحقيق هدف الدراسة، قام الباحث بإعداد أداة خاصة تقييم الحاجات الخاصة لدى الطلبة الموهوبين بمدارس محافظة حفر الباطن بالمملكة العربية السعودية. وذلك بمراجعة لإبرز ما كتب ونشر عن الحاجات الخاصة للطلبة الموهوبين في المكتبات التابعة للجامعات الاردنية والسعودية والمجلات ومواقع متخصصة على شبكة الانترنت مثل دراسة شان (Chan, 2011) ودراسة بانجل وموون وكابوبينكو (Bangel, Moon & Capobianco, 2010) ودراسة الجندي (2010). وقد اشتملت الأداة بصورتها النهائية على الإبعاد الآتية (ملحق 1):

1. الحاجات الأكاديمية والمعرفية: وهي تلك الحاجات المتصل بحاجات اساليب التدريس والمنهاج والانشطة التعليمية.

2. الحاجات الاجتماعية والعاطفية: وهي تلك الحاجات المرتبطة بالحاجة الى المهارات الاجتماعية والتعبير عن الانفعالات.

3. الحاجات السلوكية: وهي تلك الحاجات التي تصف الحاجة الى تعلم المهارات السلوكية المناسبة.

**صدق المحتوى:** بعد إعداد أداة الدراسة بصورتها الأولية تم عرضها على (10) عشرة محكمين من ذوي الاختصاص في مجال الموهبة والتفوق، وعلم النفس التربوي، والتربية الخاصة في كل من الجامعة الأردنية، وجامعة اليرموك، وجامعة البلقاء التطبيقية، وجامعة العلوم الإسلامية، وجامعة عمان العربية، وذلك بهدف تحكيم إلاداة من حيث وضوحها وشموليتها وملائمتها للهدف الذي وضعت من أجله، ومن حيث مدى السلامة اللغوية لصياغة الفقرات. وقد قام الباحث بإجراء التعديلات وذلك حسب آراء المحكمين كما يلي:

1. دمج الحاجات التربوية تحت عنوان الحاجات الاكاديمية والمعرفية.

2. تعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات.

3. حذف بعض الفقرات بسبب عدم مناسبتها للبعد أو بسبب تكرارها في أبعاد أخرى.

4. حذف بعد الحاجات الاسرية.

**ثبات الأداة:**

تم التأكد من ثبات المقياس وفقا لطريقة اعادة الثبات، حيث تم توزيع المقياس على عينة من معلمي الطلبة الموهوبين من خارج أفراد الدراسة بلغ عددهم (20) معلماً، وبعد أسبوعين من موعد تطبيق أداة الدراسة تم إعادة تطبيق الأداة على العينة نفسها مرة أخرى، ثم تم حساب معامل الارتباط للأداة حسب معادلة بيرسون، وبلغ معامل الثبات للأداة ككل (0.85) وهو مقبول لأغراض هذه الدراسة. ويوضح الجدول الاتي معاملات الثبات لاداة الادراسة.

وقد اتبع في تصحيح اداة الدراسة في المعيار الآتي:

1-2 حاجات ضعيفة.

2-3 حاجات متوسطة.

3-4 حاجات مرتفعة.

**جدول (2)**

**معاملات ثبات الاعادة للأبعاد الفرعية لمقياس الحاجات الخاصة للطلبة الموهوبين**

| الرقم | البعد | معامل الثبات |
|---|---|---|
| 1 | الحاجات الاكاديمية والمعرفية | 0.82 |
| 2 | الحاجات الاجتماعية والعاطفية | 0.86 |
| 3 | الحاجات السلوكية | 0.87 |
| | الدرجة الكلية | 0.85 |

**إجراءات الدراسة:**

لغايات تحقيق أهداف الدراسة تمت الإجراءات وفق الخطوات الآتية:

- اعداد اداة الدراسة.
- التحقق من صدق وثبات أداة الدراسة بعد مراجعتها وتحكيمها.
- تحديد عدد أفراد مجتمع الدراسة من خلال الرجوع إلى المصادر الرسمية في وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية في المنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية.
- إعداد أداة الدراسة بصورتها النهائية، بعد التأكد من صدقها وثباتها بعرضها على لجنة من المحكمين المتخصصين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الاردنية والسعودية، واستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لاستخراج ثبات أداتي الدراسة.
- الحصول على كتاب تسهيل مهمة من عمادة البحث العلمي في الجامعة، من اجل القيام بالتطبيق والحصول على البيانات اللازمة لتحقيق أهداف الدراسة.
- توزيع أدوات الدراسة على أفراد العينة وإعطائهم الوقت الكافي في الإجابة على فقرات المقياس.
- جمع البيانات والتأكد من صلاحيتها لأغراض التحليل الإحصائي، ومن ثم إدخالها في ذاكرة الحاسوب، واستخدام برنامج التحليل الإحصائي ( SPSS ) لتحليل البيانات والحصول على النتائج.

**متغيرات الدراسة:**

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

- سنوات الخبرة للمعلم: وتشتمل: 1–5 سنوات، 6–10 سنوات، 11–15 سنة، 15 سنة فما فوق
- المستوى التعليمي للمعلم: يشتمل: بكالوريوس، ودراسات عليا

**المعالجة الإحصائية:**

استخدمت الإحصاءات الآتية في الإجابة عن أسئلة الدراسة:

- المتوسطات والانحرافات المعيارية.
- اختبار (ت).
- تحليل التباين الأحادي.
- واختبار توكي للمقارنات البعدية.

**حدود الدراسة ومحدداتها:**

- **حدود بشرية:** اقتصرت هذه الدراسة على معلمي الطلبة الموهوبين الذكور الملتحقين بمدارس محافظة حفر الباطن بالمملكة العربية السعودية.
- **حدود مكانية:** اقتصرت هذه الدراسة على معلمي الطلبة الموهوبين الذكور العاملين بمدارس محافظة حفر الباطن بالمملكة العربية السعودية. حدود زمانية: تم تطبيق الدراسة خلال العام الدراسي 2014/2013م.
- **محددات الدراسة:** أدوات الدراسة بدلالات صدقها وثباتها وكذلك تتحدد هذه الدراسة بمنهجية البحث المستخدمة للإجابة عن أسئلة الدراسة.

# الفصل الرابع

## نتائج الدراسة

يعرض هذا الجزء من الدراسة الذتائج التي تّم التوصل إليها، وهي منظمة وفقا لأسئلتها.

**نتائج السؤال الأول: ينص السؤال على:**

ما تقييم الحاجات الخاصة لدى الطلبة الموهوبين الذكور الملتحقين بمدارس محافظة حفر الباطن بالمملكة العربية السعودية؟

للإجابة عن هذا السؤال، فقد حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على أبعاد اداة الدراسة والفقرات الممثلة لكل بعد، وذلك كما هو ظاهر في الجدول (3، 4، 5).

**الجدول (3)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على الحاجات الاكاديمية والمعرفية**

| الرقم | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| 1 | خبرات تعليمية متنوعة مناسبة للمرحلة العمرية | 3.60 | 0.49 |
| 2 | الحاجة الى توفير نقاشات وخبرات تعلمية بين الطلبة الموهوبين وخبراء حول مشكلات واقعية | 3.48 | 0.551 |
| 3 | توفر منهاج يتحدى قدرات الطالب | 3.14 | 0.631 |
| 4 | ضرورة تكييف المنهاج ليلبي حاجات الطلبة | 3.40 | 0.628 |
| 5 | استخدام اساليب تدريس تنمي مهارات التفكير المتنوعة وحل المشكلات الابداعي للطلبة | 3.48 | 0.551 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 6 | تعلم مهارات التعامل مع نظرة المجتمع ومواجهة توقعاته المرتبطة بتحصيل الطالب | 3.30 | 0.701 |
| 7 | استخدام التعلم التعاوني والتعلم ضمن مجموعات في تعليم الطلبة الموهوبين | 3.14 | 0.590 |
| 8 | توفير انشطة تعلمية اثرائية مناسبة لمواهب الطلبة | 3.34 | 0.594 |
| 9 | توفير انشطة اكاديمية تسمح للطلبة دراسة موضوعات بعمق اكثر | 3.05 | 0.745 |
| 10 | توفير فرص تسمح للطالب بتطبيق مهارات بحثية وابداعية متقدمة وتتناسب مع اهتماماتهم الخاصة | 3.44 | 0.613 |
| 11 | توفير انشطة تعلمية تشجع كافة الطلبة الموهوبين على تنمية قدراتهم المعرفية من خلال مهارات التعبيرية الخاصة | 3.28 | 0.711 |
| | **المتوسط الحسابي الكلي** | 3.33 | 0.307 |

اعتماداً على المعيار الإحصائي في تقييم الحاجات الاكاديمية والمعرفية للطلبة الموهوبين، فالبيانات الواردة في الجدول (3) تفيد بأن جميع فقرات ابعاد الدراسة كانت عالية.

**الجدول (4)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على الحاجات الاجتماعية والعاطفية**

| الرقم | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| 12 | مهارات التفاعل مع الاشخاص الاخرين في البيئة المحيطة | 3.34 | 0.526 |
| 13 | اقامة العلاقات الاجتماعية والاصدقاء | 3.40 | 0.722 |
| 14 | مهارات التفاعل مع الاقران داخل المدرسة وخارجها | 3.39 | 0.606 |
| 15 | التعامل مع التوتر الناتج عن العلاقات مع الاقران | 3.36 | 0.783 |
| 16 | التعامل مع الانفعالات الخاصة | 3.23 | 0.595 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 17 | تعلم مهارات التعامل مع مشاعر الغضب والخذلان من النفس الناتجة عن التوقعات العالية التي يضعونها لأنفسهم | 3.30 | 0.560 |
| 18 | استعمال الاشارات الاجتماعية غير اللفظية المناسبة مع الافراد والجماعات | 3.16 | 0.665 |
| 19 | تعلم مهارات توكيد الذات عند الاستجابة الى التغذية الراجعة من الاخرين | 3.26 | 0.516 |
| 20 | استعمال مهارات الضبط الذاتي وحل المشكلات في المواقف الاجتماعية | 3.35 | 0.658 |
| 21 | استعمال السلوكيات المناسبة والمقبولة في المواقف الاجتماعية | 3.53 | 0.675 |
| 22 | التعرف على المشاعر والانفعالات الخاصة | 3.31 | 0.628 |
| 23 | تنظيم الانفعالات الشخصية في المواقف الاجتماعية | 3.43 | 0.652 |
| 24 | تعلم مهارات التعبير عن الانفعالات | 3.34 | 0.550 |
| 25 | تعلم مهارات فهم انفعالات الاخرين والاستجابة المناسبة لها | 3.44 | 0.592 |
| 26 | تعلم مهارات التعامل مع اكتئاب الوجود الناتج عن التساؤل عن قيمة الوجود بالحياة | 3.39 | 0.562 |
| | **المتوسط الحسابي الكلي** | 3.35 | 0.328 |

اعتماداً على المعيار الإحصائي في تقييم الحاجات الاجتماعية والعاطفية للطلبة الموهوبين، فالبيانات الواردة في الجدول (4) تفيد بأن جميع فقرات ابعاد الدراسة كانت عالية.

**الجدول (5)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على أبعادوفقرات أداة الدراسة**

| الرقم | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| **27** | تعلم مهارات طلب المساعدة من الاخرين عند الحاجة | 3.25 | 0.755 |
| **28** | تعلم مهارات تقييم النفس | 3.39 | 0.784 |
| **29** | تعلم مهارات الاستجابة الى انفعالات الاخرين | 3.33 | 0.759 |
| **30** | تعلم مهارات ضبط الذات في المواقف الحياتية المختلفة | 3.38 | 0.663 |
| **31** | تعلم مهارات التعامل مع الابتعاد سلوك المغامرة الناتج عن خبرة فشل | 3.40 | 0.773 |
| **32** | التعامل مع المثالية التي ينشدونها | 3.20 | 0.736 |
| **33** | تعلم مهارات التعامل مع المواقف الحياتية الضاغطة | 3.28 | 0.842 |
| **34** | تعلم مهارات تنظيم الاعمال والاشياء الخاصة | 3.39 | 0.907 |
| **35** | تعلم مهارات التعاون مع الاخرين | 3.35 | 0.765 |
| **36** | تعلم مهارات استعمال الوقت | 3.31 | 0.686 |
| **37** | تعلم مهارات تنفيذ التعليمات واتباعها | 3.46 | 0.526 |
| **38** | تعلم الصبر في التعامل مع الاخرين | 3.53 | 0.503 |
| **39** | تعلم مهارات اتخاذ القرار | 3.49 | 0.551 |
| **40** | تعلم معنى وقيمة الوجود في الحياة | 3.38 | 0.624 |
| **41** | تعلم مهارات التعامل مع سلوك المنافسة المفرطة | 3.50 | 0.656 |
| **42** | تعلم القيام بالاستجابات السلوكية المناسبة للموقف | 3.39 | 0.665 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **43** | التعامل مع المسلمات والحقائق والصح والخطأ في الحياة | 3.49 | 0.595 |
| **44** | التعامل سلوك الهيمنة والسيطرة على الاخرين وعدم الاستماع | 3.33 | 0.671 |
| | **المتوسط الحسابي الكلي** | 3.38 | 0.422 |

اعتماداً على المعيار الإحصائي في تقييم الحاجات السلوكية للطلبة الموهوبين، فالبيانات الواردة في الجدول (5) تفيد بأن جميع فقرات ابعاد الدراسة كانت عالية.

**نتائج السؤال الثاني: والذي ينص على:**

هل يختلف تقييم الحاجات الخاصة لدى الطلبة الموهوبين الذكور الملتحقين بمدارس محافظة حفر الباطن بالمملكة العربية السعودية باختلاف الخبرة للمعلم؟

للإجابة عن هذا السؤال، فقد حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة للمعلم، واستخدم اختبار تحليل التباين الأحادي لمعرفة مستوى دلالة الفروق إحصائياً، ويظهر الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، بينما يظهر الجدول (7) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي.

**الجدول (6)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء افراد الدراسة على أبعاد اداة الدراسة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة للمعلم**

| البعد | سنوات الخبرة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| الحاجات الاكاديمية والمعرفية | 1-5 | 10 | 3.28 | 0.44 |
| | 10-6 | 19 | 3.28 | 0.22 |
| | 15-11 | 17 | 3.31 | 0.41 |
| | 15 فما فوق | 34 | 3.37 | 0.24 |
| | الكلي | 80 | 3.32 | 0.30 |
| الحاجات الاجتماعية والعاطفية | 5-1 | 10 | 3.97 | 0.37 |
| | 10-6 | 19 | 3.45 | 0.31 |
| | 15-11 | 17 | 3.44 | 0.22 |
| | 15 فما فوق | 34 | 3.34 | 0.28 |
| | الكلي | 80 | 3.34 | 0.32 |
| الحاجات السلوكية | 5-1 | 10 | 3.31 | 0.27 |
| | 10-6 | 19 | 3.18 | 0.50 |
| | 15-11 | 17 | 3.58 | 0.35 |
| | 15 فما فو | 34 | 3.40 | 0.40 |
| | الكلي | 80 | 3.37 | 0.42 |
| الحاجات بشكل عام | 5-1 | 10 | 3.18 | 0.24 |
| | 10-6 | 19 | 3.30 | 0.33 |
| | 15-11 | 17 | 3.46 | 0.24 |
| | 15 فما فوق | 34 | 3.37 | 0.29 |
| | الكلي | 80 | 3.35 | 0.29 |

كما يتضح من البيانات الواردة في الجدول (6) أنَّ هنالك فروقاً ظاهرية بين المتوسطات الحسابية الممثلة لأداء افراد الدراسة على اداة الدراسة، وللمقارنة بين هذه المتوسطات ومعرفة دلالة الفروق بينها حسب متغير الصف فقد أجري اختبار تحليل التباين الأحادي، وكما يأتي:

**الجدول (7)**

**نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسطات أداء افراد الدراسة في مجالات ابعاد الدراسة وفق متغير سنوات الخبرة للمعلم**

| البعد | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمةF | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **الحاجات الاكاديمية والمعرفية** | بين المجموعات | 0.157 | 3 | 0.052 | 0.542 | 0.655 |
| | ضمن المجموعات | 7.337 | 76 | 0.097 | | |
| | الكلي | 7.494 | 79 | | | |
| **الحاجات الاجتماعية والعاطفية** | بين المجموعات | 1.780 | 3 | 0.593 | 6.699 | 0.000 |
| | ضمن المجموعات | 6.731 | 76 | 0.089 | | |
| | الكلي | 8.510 | 79 | | | |
| **الحاجات السلوكية** | بين المجموعات | 1.514 | 3 | 0.505 | 3.053 | 0.034 |
| | ضمن المجموعات | 12.56 | 76 | 0.165 | | |
| | الكلي | 14.07 | 79 | | | |
| **الحاجات بشكل عام** | بين المجموعات | 0.566 | 3 | 0.189 | 2.248 | 0.089 |
| | ضمن المجموعات | 6.37 | 76 | 0.084 | | |
| | الكلي | 6.94 | 79 | | | |

يظهر الجدول (7) أن قيم F المحسوبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α = 0.05)، لكل من بعد الحاجات الاجتماعية والعاطفية وبعد الحاجات السلوكية. ولمعرفة لصالح مَن تعود الفروق، فقد أجري اختبار توكي للمقارنات البعدية، وذلك كما هو في الجدول (8).

**الجدول (8)**

**نتائج اختبار توكي للمقارنات البعدية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة للمعلم على أبعاد الحاجات الاجتماعية والعاطفية والحاجات السلوكية**

| المتغيرات التابعة | سنوات الخبرة | | الفروق في المتوسطات |
|---|---|---|---|
| الحاجات الاجتماعية والعاطفية | 5-1 | 10-6 | -0.482* |
| | | 15-11 | -0.469* |
| | | 15 فما فوق | -0.373* |
| | 10-6 | 5-1 | -0.482* |
| | | 15-11 | 0.013 |
| | | 15 فما فوق | 0.109 |
| | 15-11 | 5-1 | 0.469* |
| | | 10-6 | -0.013 |
| | | 15 فما فوق | -0.096 |
| | 15 فما فوق | 5-1 | 0.373 |
| | | 10-6 | -0.109 |
| | | 15-11 | -0.096 |
| الحاجات السلوكية | 5-1 | 10-6 | -0.129 |
| | | 15-11 | -0.270 |
| | | 15 فما فوق | -0.0975 |
| | 10-6 | 5-1 | -0.128 |
| | | 15-11 | -0.400 |
| | | 15 فما فوق | -0.228 |
| | 15-11 | 5-1 | 0.270 |
| | | 10-6 | 0.400 |
| | | 15 فما فوق | 0.174 |
| | 15 فما فوق | 5-1 | 0.095 |
| | | 10-6 | 0.225 |
| | | 15-11 | -0.174 |

تشير البيانات في الجدول (8) أنَّ مصادر دلالة الفروق عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) على بعد الحاجات الاجتماعية والعاطفية كانت بين متوسطات الخبرة 1−5 سنة من جهة، وكل من متوسطات 6−10 سنوات، 11−15 سنة، 15 سنة فما فوق من جهة أخرى، وبين متوسطات 6−10 سنوات من جهة و 15 سنة فما من جهة أخرى. وبالرجوع الى جدول رقم (5) يتضح ان الفرق يعود لصالح مستويات متوسطات 6−10 سنوات، 11−15 سنة، 15و سنة فما فوق. كما توجد فروق بين متوسطات 1−5 سنة من جهة، 11−15 سنة من جهة أخرى وبالرجوع الى جدول رقم (5) يتضح ان الفرق يعود لصالح مستويات متوسطات 11−15 سنة. اما الفروق على بعد الحاجات السلوكية فقد كانت بين متوسطات 6−10 سنة من جهة، 11−15 سنة من جهة أخرى، وبالرجوع الى جدول رقم (5) يتضح ان الفرق يعود لصالح مستويات متوسطات مستوى الخبرة من 11−15 سنة.

**نتائج السؤال الثالث: ينص السؤال على:**

هل يختلف تقييم الحاجات الخاصة لدى الطلبة الموهوبين الذكور الملتحقين بمدارس محافظة حفر الباطن بالمملكة العربية السعودية باختلاف المستوى التعليمي للمعلم؟

للإجابة عن هذا السؤال، فقد حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء افراد الدراسة وفقا لمتغير المستوى العلمي للمعلم لكل من البكالوريوس والدراسات العليا، واستخدم اختبار (ت) لفحص مستوى دلالة الفروق إحصائياً، وذلك كما هو في الجدول (9).

**الجدول (9)**

**نتائج اختبارات تبعاً لمتغير المستوى التعليمي على أبعاد الحاجات الاجتماعية والعاطفية والحاجات السلوكية**

| البعد | المستوى التعليمي | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت | درجات الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **الحاجات الاكاديمية والمعرفية** | **بكالوريوس** | 70 | 3.33 | 0.31 | 0.72 | 78 | 0.47 |
| | **دراسات عليا** | 10 | 3.26 | 0.27 | 0.79 | 12.55 | 0.44 |
| **الحاجات الاجتماعية والعاطفية** | **بكالوريوس** | 70 | 3.33 | 0.33 | -0.68 | 78 | 0.49 |
| | **دراسات عليا** | 10 | 3.41 | 0.25 | -0.85 | 14.05 | 0.41 |
| **الحاجات السلوكية** | **بكالوريوس** | 70 | 3.36 | 0.42 | -0.83 | 78 | 0.40 |
| | **دراسات عليا** | 10 | 3.48 | 0.42 | -0.83 | 11.64 | 0.42 |
| **الحاجات بشكل عام** | **بكالوريوس** | 70 | 3.34 | 0.30 | -0.55 | 78 | 0.57 |
| | **دراسات عليا** | 10 | 3.40 | 0.24 | -0.65 | 13.33 | 0.52 |

تشير البيانات الموجودة في الجدول (9) إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات البكالوريوس والدراسات العليا على ابعاد اداة الدراسة جميعها، إذ كانت جميع قيم (ت) غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$).

# الفصل الخامس

## مناقشة النتائج والتوصيات

يتضمن هذا الفصل مناقشة نتائج هذه الدراسة والتي هدفت إلى تقييم الحاجات للطلبة الموهوبين من وجهة نظر معلميهم وعلاقتها ببعض المتغيرات ذات الصلة بالمملكة العربية السعودية، ومعرفة أثر بعض المتغيرات المتعلقة بالمعلمين عليها، وذلك باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، كما يتضمن هذا الفصل التوصيات التي اقترحتها الباحث في ضوء نتائج الدراسة وفيما يلي مناقشة النتائج وفقاً لأسئلة الدراسة. وتمت عملية مناقشة النتائج في ضوء أداة الدراسة وأفراد الدراسة وتصميم الدراسة والدراسات السابقة.

**مناقشة نتائج السؤال الاول: ما تقييم الحاجات الخاصة لدى الطلبة الموهوبين الذكور الملتحقين بمدارس محافظة حفر الباطن بالمملكة العربية السعودية؟**

اعتماداً على المعيار الإحصائي في تقييم مهارات الحاجات الخاصة بالطلبة الموهوبين، فقد اشارت البيانات بأنَّ جميع فقرات ابعاد الدراسة كانت في عالية. لقد جاءت النتائج لتعكس ادراكات المعلمين لطبيعة احتياجات هذه الفئة من الطلبة الموهوبين ومدى اهمية توفير برامج تربوية خاصة هادفة الى تنمية قدرات الطلبة المعرفية من خلال البرامج التربوية الخاصة والخبرات التعلمية المتنوعة المناسبة لاهتمامات الطلبة ودافعيتهم. وقد اكدت النتائج حاجة الطلبة الموهوبين الى تعلم المهارات الاجتماعية والعاطفية لتعكس طبيعة النمو الاجتماعي والانفعالي الخاص بالطلبة الموهوبين واثر القدرات المعرفية المتقدمة والنمو العقلي المتسارع على هذا المظهر من مظاهر النمو. وربما يشير ذلك الى اهمية توفير برامج تعنى بتعليم المهارات الاجتماعية والعاطفية والحاجة الماسة لتعلمها من قبل الطلبة الموهبين الامر الذي يسهل ويشجع تكيفهم في البيئة المدرسية والمجتمع المحيط. كذلك كانت الحاجات السلوكية هامة وفقا لتقديرات المعلمين، وهذا يؤكد حاجة الطلبة الموهوبين الى تعلم مهارات السلوكية مثل الضبط الذاتي وحل المشكلات وادراة الوقت وغيرها.

وتتفق هذه النتائج من نتائج دراسات اخرى مثل دراسة الخرابشة وعربيات (2010) والتي هدفت الى التعرف على مشكلات الطلبة المتفوقين والموهوبين في المراكز الريادية في محافظة البلقاء في الأردن وحاجاتهم الإرشادية، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها أن المجال الإرشادي جاء في المجال الأول من بين المشكلات التي تواجه الطلبة المتفوقين والموهوبين. وكذلك مع نتائج دراسة جارلاند وزيجلر (Garland & Zigler, 1999) والتي تناولت المشكلات الانفعالية والسلوكية لدى الموهوبين اليافعين من ذوي القدرات العقلية العالية، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن درجات أفراد عينة البحث من المراهقين الموهوبين على مقياس المشكلات الانفعالية والسلوكية كانت جيدة، وفي المستوى والمدى الطبيعي للمشكلات كما أشارت النتائج إلى أن الموهوبين من ذوي القدرات العقلية المرتفعة يميلون إلى إظهار مشكلات أقل من الموهوبين ذوي القدرات العقلية المتوسطة. واتفقت النتائج الحالية للدراسة مع نتائج دراسة عطاوي (1997) التي اهتمت بتقييم بعض الأنماط التعليمية لتحقيق التفوق الأكاديمي لدى التلاميذ في المملكة العربية السعودية، واشارت النتائج الى ضرورة تشخيص الحاجات الضرورية والتعامل مع التلاميذ المتفوقين دراسياً، أيضاً ضرورة تنويع أساليب المعلم التعليمية داخل حجرات الدراسة بحيث تشتمل على ورش عمل وتعليم تعاوني وأنشطة متعددة ومواقف تعليمية بما يؤدي إلى التفوق الدراسي لدى التلاميذ وعلى نهج الدراسة السابقة اهتمت هذه الدراسة بوسائل إعداد المعلم وتدريبه على الأنماط التدريسية التي تؤدي إلى تفوق التلاميذ دراسياً.

**مناقشة نتائج السؤال الثاني: هل يختلف تقييم الحاجات الخاصة لدى الطلبة الموهوبين الذكور الملتحقين بمدارس محافظة حفر الباطن بالمملكة العربية السعودية باختلاف سنوات للمعلم؟**

اظهرت النتائج أن قيم F المحسوبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$)، لكل من بعد الحاجات الاجتماعية والعاطفية وبعد الحاجات السلوكية. واشارت البيانات أنَّ مصادر دلالة الفروق عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) على بعد الحاجات الاجتماعية والعاطفية كانت بين متوسطات

الخبرة 1-5 سنة من جهة، وكل من متوسطات 6-10 سنوات، 11-15 سنة، 15 سنة فما فوق من جهة أخرى، وبين متوسطات 6-10 سنوات من جهة و 15 سنة فما من جهة أخرى. وقد كان الفرق يعود لصالح مستويات متوسطات 6-10 سنوات، 11-15 سنة، 15 سنة فما فوق. وكان الفرق بين متوسطات 1-5 سنة و 11-15 سنة من لصالح مستويات متوسطات 11-15 سنة. اما الفروق على بعد الحاجات السلوكية فقد كانت بين متوسطات 6-10 سنة و 11-15 سنة ولصالح مستويات متوسطات مستوى الخبرة من 11-15 سنة.

تؤكد النتائج الخبرة التعليمية للمعلم تلعب دورا هاما في ادراك الحاجات الخاصة للطلبة الموهوبين، فالمعلمين ذوي الخبرة التعليمية من 1-5 سنة جاءت اهمية الحاجات الخاصة اقل وهذا ربما يعود الى خبرتهم الطلبة الموهوبين لازالت قليلة وغير كافية في فهم ما يحتاج اليه الطلبة الموهوبين. كما ان الخبرة في تعليم الطلبة الموهوبين تمكن المعلم من فهم افضل لطبيعة احتياجاتهم الخاصة واستجابة لها. تتفق نتائج الدراسة الراهنة مع ما شارت دراسات سابقة اخرى مثل دراسة دراسة مخيمر (2013) والتي اهتمت بالتعرف على الحاجات النفسية والاجتماعية والتربوية للطلبة الموهوبين من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر معلميهم في مدينة غزة، كما هدفت إلى معرفة الفروق في الحاجات النفسية والاجتماعية والتربوية بين وجهة نظر المعلمين والمعلمات وبين وجهة نظر الطلاب والطالبات الموهوبين، وقد اشارت النتائج الى وجود العديد من الحاجات النفسية والاجتماعية والعقلية التي يحتاج إليها الموهوبين حيث أنهم يحتاجون إلى التدريب والتوجيه والإرشاد، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابة المعلمين في تحديد هذه الحاجات.

واكدت دراسة (فورنيا وفريم (2001) Fornia & Frame) التي هدفت إلى استقصاء الحاجات العاطفية والاجتماعية للطلبة الموهوبين، أن للعمل مع الطلبة المتفوقين والموهوبين لابد أولاً أن ندرك السمات الفريدة للطلبة المتفوقين والموهوبين.

وتختلف النتائج الحالية للدراسة مع نتائج دراسة نيدهان (2012) Needham والتي هدفت الى التعرف على تصورات المعلمين الأولية حول الحاجات الاجتماعية والعاطفية للمتفوقين والموهوبين فينيوزلندا، فقد أظهرت نتائج الدراسة أن العديد من المعلمين لا يأخذون بعين الاعتبار الحاجات الاجتماعية والعاطفية واحتياجات للطلبة الموهوبين والمتفوقين.

**مناقشة نتائج السؤال الثالث: هل يختلف تقييم الحاجات الخاصة لدى الطلبة الموهوبين الذكور الملتحقين بمدارس محافظة حفر الباطن بالمملكة العربية السعودية باختلاف المستوى التعليمي للمعلم؟**

اشارت النتائج إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات البكالوريوس والدراسات العليا على ابعاد اداة الدراسة جميعها، إذ كانت جميع قيم (ت) غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$).

تعكس هذه النتيجة ان المستوى التعليمي للمعلم ليس له دور في تقييم الحاجات الخاصة للطلبة الموهوبين، أي ان جميع المعلمين في المشاركين بالدراسة كانوا متفقين على اهمية تلبية الحاجات الخاصة للطلبة الموهوبين في المجال الاكاديمي والمعرفي والمجال الاجتماعي والعاطفي والمجال السلوكي. ولم يجد الباحث دراسات سابقة اهتمت بدراسة هذا المتغير واثرة في تقييم الحاجات الخاصة للطلبة الموهوبين من وجهة نظر معلميهم.

**التوصيات:**

في ضوء نتائج الدراسة الحالية فان الباحث يوصي بالآتية:

1. ضرورة اجراء مسح شامل لكافة حاجات الطلبة الموهوبين بمحافظة حفر الباطن بالمملكة العربية السعودية.
2. . استخدام عينات اوسع للتعرف بشمولية على الحاجات الخاصة للطلبة الموهوبين.
3. تدريب المعلمين على اشباع الحاجات الخاصة للطلبة الموهوبين بالمملكة العربية السعودية.
4. التعرف على حاجات الطلبة الموهوبين من وجهة نظر الاباء والطلبة انفسهم.
5. الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية في تلبية الحاجات الخاصة للطلبة الموهوبين بمحافظة حفر الباطن بالمملكة العربية السعودية.

**المراجع العربية:**


الأحمدي، محمد (2005). مشكلات الطلاب الموهوبين السعودية وعلاقتها بعدد من المتغيرات. **المؤتمر العلمي العربي الرابع لرعاية الموهوبين و تنظمه مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله الرعاية الموهوبين والمجلس العربي للموهوبين.**

جروان، فتحي، (1999). **الموهبة والتفوق والإبداع.** دار الكتاب الجامعي. العين: الإمارات العربية المتحدة.

الجندي، نبيل (2010). الحاجات الإرشادّية الّنفسّية للأطفال الموهوبين وعقلياً في المدارس الأساسّية العليا بمحافظة الخليل. **مجلة جامعة الخليل للبحث**، المجلد 5، العدد 1.

الحوامدة، خولة، وبنات، سهيلة (2012). المشكلات التي يواجها الطلبة واستراتيجيات التعامل معها، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، المجلد(13)، العدد(3)،جامعة البحرين.

الخرابشة، عمر، وعربيات، احمد، (2010). مشكلات الطلبة المتفوقين والموهوبين في المراكز الريادية في محافظة البلقاء وحاجاتهم الارشادية، **مجلة جامعة الملك سعود**، العلوم التربوية والدراسات الاسلامية، مجلد (22)، العدد (3)، ص ص 525-549.

الريحاني، سليمان، (2002). الأفكار العقلانية واللاعقلانية المميزة للموهوبين . **المؤتمر الأول للجمعية الأردنية لعلم النفس**، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الزعبي، أحمد محمد (2003). **التربية الخاصة للموهوبين والمعوقين وسبل رعايتهم وإرشادهم**، دار زهران: عمان–الأردن.

سماوي، عاطف، (2012). تقييم دور كليات المجتمع الخاصة في تلبية حاجات الطلبة المتفوقين، **مجلة بحوث التربية النوعية**، العدد (25)، ص ص 87-125.

الصقية، الجوهرة، (2013). الحاجات الارشادية لطالبات كلية التربية في جامعة الاميرة نورة بنت عبدالرحمن وعلاقتها بالمستوى الدراسي، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، مجلد (14)، العدد (1)، ص ص 433-461.

صوص، فاطمة جميل (2010). **استراتيجيات المعلمين في التعامل مع دراسياً في المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظر المعلمين والمديرين**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح – فلسطين.

عباس، ايمان، (2006). **الحاجات الارشادية للطلبة المتميزين وغير المتميزين في معهد الفنون الجميلة**، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم العلوم التربوية والنفسية، جامعة بغداد.

عطاوي، عاطف، (1997). التعليم والتعلم وتحقيق التفوق الاكاديمي، **مجلة رسالة الخليج العربية**، مجلد (64)، العدد (18)، ص ص 128-161.

مخيمر، سمير (2014). الحاجات النفسية والاجتماعية والتربوية للطلبة الموهوبين من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر معلميهم بمدينة غزة. **مجلة جامعة الأقصى** . سلسلة العلوم الإنسانية المجلد السابع عشر، تحت الطباعة، ص3147 – 2070 .

**المراجع الاجنبية:**

Allen, K. & Cowdery, G. (2012). **The exceptional child: Inclusion in early childhood education.** U.S.A.: Wadsworth Cgage Learning.

Bangel, Nancy; Moon ,Sidny; & Capobianco, Brend. (2010). Preservice Teachers Perceptions and Experiences in a Gifted Education Training Model. **Gifted Child Quarterly**. vol. 54 no. 3, 209-221.

Callhan, C., Sowa, C., May, K., Tomchin, E., Plucker, J., Cunningham, C., & Taylor, W. (2004). The social and emotional development of gifted students, **the national research center on the gifted and talented**. University of Virginia. U.S.A.

Chan, David W. (2011). Characteristics and Competencies of Teachers of Gifted Learners: The Hong Kong Student Perspective. **Roemer Review**, Vol. 33 Issue 3, p160-169.

Clarck, B. (1996). The need for arrange of program options for gifted and talented students. In William Stainback & Susan Stainback (eds.), **controversial issues confronting special education: Divergent perspectives**. Boston: Allyn and Bacon.

Coleman, Laurence J.,(2004). Is Consensus on a Definition in the Field Possible, Desirable, Necessary?, **Roemer Review**, Vol. 27, Issue 1.

Fornia, G. & Frame, M. (2001). The social and emotional needs of gifted children: Implications, **the family journal: Counseling and therapy for couples and families,** 9(4), 384-390.

Frederickson, N. and Cline, T. (2010). **Special educational needs, inclusion and diversity**. London: Open University Press, Mc Graw Hill.

Garland, A. & Zigler, E. (1999). Emotional and behavior problems among highly intellectually gifted youth, **Roper review**, 22(1), 41-44.

Hallahan, D., Kauffman, J. & Pullen, P. (2012). **Exceptional learners: An introduction to special education.** Boston: Allyn and Bacon.

Heward, W. (2006). **Exceptional children: An introduction to special education**. Upper Saddle River: Memill& Prentice Hall.

Kauffman, J. & Hallahan, D. (2011). **Handbook of special education**. New York: Routledge.

NAGC (The national association of gifted children). (2009). **Nurturing social and emotional development of gifted children**. Washington: U.S.A.

Needhan, V. (2012). Primary teachers perceptions of the social and emotional aspects of gifted and talented education, **APEX: The new Zealand journal of gifted education,** 17(1).

Polloway, E., Patton, J. & Serna, L. (2005). **Strategies for teaching learners with special needs.** Upper Saddle River, New Jersey: Merrill Prentice Hall.

Sapon-Shevin, M. (1996). Including all students and their gifts within regular classroom. In William Stainback & Susan Stainback (eds.), **controversial issues confronting special education: Divergent perspectives**. Boston: Allyn and Bacon.

Silverman, L. (1993). **Counseling the gifted and talented**. Denver: Love Publishing Company.

Sisk, Dorothy & Novello, Janice. (2009). Making Greet Kids Greater: Easing the Burden of Being Gifted, **Delta Kappa Gamma Bulletin.** Vol. 76 Issue 1, p38-41. 4p.

Smith, D. (2007). **Introduction to special education: Making a difference**. Boston: Allyn and Bacon.

Stainback, W. & Stainback, S. (1996). **Controversial issues confronting special education: Divergent perspectives**. Boston: Allyn and Bacon.

Stile, S. (1996). Early childhood education of children who are gifted. In: Samuel L. Odom and Mary E. McLean (eds.), **early intervention/ early childhood special education.** Austin: pro-ed.

## ملحق 1

### إداة لمقياس الحاجات الخاصة للطلبة الموهوبين

**يقيس هذا المقياس حاجة الطلبة الموهوبين الى:**

| البعد | موافق بشدة | موافق | غير موافق | غير موافق اطلاقا |
|---|---|---|---|---|
| **الحاجات الاكاديمية والمعرفية** | | | | |
| 1-خبرات تعليمية متنوعة مناسبة للمرحلة العمرية | | | | |
| 2-الحاجة الى توفير نقاشات وخبرات تعلمية بين الطلبة الموهوبين وخبراء حول مشكلات واقعية | | | | |
| 3-توفر منهاج يتحدى قدرات الطالب | | | | |
| 4-ضرورة تكييف المنهاج ليلبي حاجات الطلبة | | | | |
| 5-استخدام اساليب تدريس تنمي مهارات التفكير المتنوعة وحل المشكلات الابداعي للطلبة | | | | |
| 6-تعلم مهارات التعامل مع نظرة المجتمع ومواجهة توقعاته المرتبطة بتحصيل الطالب | | | | |
| 7-استخدام التعلم التعاوني والتعلم ضمن مجموعات في تعليم الطلبة الموهوبين | | | | |
| 8-توفير انشطة تعلمية اثرائية مناسبة لمواهب الطلبة | | | | |
| 9-توفير انشطة اكاديمية تسمح للطلبة دراسة موضوعات بعمق اكثر | | | | |
| 10-توفير فرص تسمح للطالب بتطبيق مهارات بحثية وابداعية متقدمة وتتناسب مع اهتماماتهم الخاصة | | | | |
| 11-توفير انشطة تعلمية تشجع كافة الطلبة الموهوبين على تنمية قدراتهم المعرفية من خلال مهارات التعبيرية الخاصة | | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **الحاجات الاجتماعية والعاطفية** | | | | |
| 12-مهارات التفاعل مع الاشخاص الاخرين في البيئة المحيطة | | | | |
| 13-اقامة العلاقات الاجتماعية والاصدقاء | | | | |
| 14-مهارات التفاعل مع الاقران داخل المدرسة وخارجها | | | | |
| 15-التعامل مع التوتر الناتج عن العلاقات مع الاقران | | | | |
| 16-التعامل مع الانفعالات الخاصة | | | | |
| 17-تعلم مهارات التعامل مع مشاعر الغضب والخذلان من النفس الناتجة عن التوقعات العالية التي يضعونها لأنفسهم | | | | |
| 18-استعمال الاشارات الاجتماعية غير اللفظية المناسبة مع الافراد والجماعات | | | | |
| 19-تعلم مهارات توكيد الذات عند الاستجابة الى التغذية الراجعة من الاخرين | | | | |
| 20-استعمال مهارات الضبط الذاتي وحل المشكلات في المواقف الاجتماعية | | | | |
| 21-استعمال السلوكيات المناسبة والمقبولة في المواقف الاجتماعية | | | | |
| 22-التعرف على المشاعر والانفعالات الخاصة | | | | |
| 23-تنظيم الانفعالات الشخصية في المواقف الاجتماعية | | | | |
| 24-تعلم مهارات التعبير عن الانفعالات | | | | |
| 25-تعلم مهارات فهم انفعالات الاخرين والاستجابة المناسبة لها | | | | |
| 26-تعلم مهارات التعامل مع اكتئاب الوجود الناتج عن التساؤل عن قيمة الوجود بالحياة | | | | |
| **الحاجات السلوكية** | | | | |
| 27-تعلم مهارات طلب المساعدة من الاخرين عند الحاجة | | | | |
| 28-تعلم مهارات تقييم النفس | | | | |
| 29-تعلم مهارات الاستجابة الى انفعالات الاخرين | | | | |
| 30-تعلم مهارات ضبط الذات في المواقف الحياتية المختلفة | | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | | 31–تعلم مهارات التعامل مع الابتعاد سلوك المغامرة الناتج عن خبرة فشل |
| | | | | 32–التعامل مع المثالية التي ينشدونها |
| | | | | 33–تعلم مهارات التعامل مع المواقف الحياتية الضاغطة |
| | | | | 34–تعلم مهارات تنظيم الاعمال والاشياء الخاصة |
| | | | | 35–تعلم مهارات التعاون مع الاخرين |
| | | | | 36–تعلم مهارات استعمال الوقت |
| | | | | 37–تعلم مهارات تنفيذ التعليمات واتباعها |
| | | | | 38–تعلم الصبر في التعامل مع الاخرين |
| | | | | 39–تعلم مهارات اتخاذ القرار |
| | | | | 40–تعلم معنى وقيمة الوجود في الحياة |
| | | | | 41–تعلم مهارات التعامل مع سلوك المنافسة المفرطة |
| | | | | 42–تعلم القيام بالاستجابات السلوكية المناسبة للموقف |
| | | | | 43–التعامل مع المسلمات والحقائق والصح والخطأ في الحياة |
| | | | | 44–التعامل سلوك الهيمنة والسيطرة على الاخرين وعدم الاستماع |

## ملحق (2)

## قائمة بأسماء المحكمين والخبراء لأداة الدراسة

| الرقم | الاسم | التخصص | الجامعة |
|---|---|---|---|
| **1** | أ.د فاروق الروسان | تربية خاصة | الجامعة الأردنية |
| **2** | أ.د جميل الصمادي | تربية خاصة | الجامعة الأردنية |
| **3** | د.بسام العبد اللات | تربية خاصة | الجامعة الأردنية |
| **4** | د.أحمد الشريفين | إرشاد نفسي | جامعة اليرموك |
| **5** | د.فيصل الربيع | علم نفس تربوي | جامعة اليرموك |
| **6** | أ.د شذى العجيلي | علم نفس تربوي | جامعة عمان العربية |
| **7** | د.فؤاد الجوالدة | تربية خاصة | جامعة عمان العربية |
| **8** | أ.د محمد العزاوي | تربية خاصة | جامعة الزرقاء الأهلية |
| **9** | د. ناجي السعايدة | تربية خاصة | جامعة البلقاء التطبيقية |
| **10** | د. يعقوب فرح | تربية خاصة | جامعة البلقاء التطبيقية |

# Assessing Special Needs of Gifted Students from the Point of View of their Teachers and its Relation to Some Variables in the Kingdom of Saudi Arabia

Prepared by

**Muhammad Onizy**

Spervised by

**Prof.Basheer Arabeyat**

**Prof.Ibrahim El-Zraigat**

## Abstract

The main purpose of the present was to assess special needs of gifted students from the point of view of their teachers in Saudi Arabia. The sample of the study will consist of 80 teachers of students enrolled at schools of Hafer Albatin. A special needs scale was developed and used in assessing special needs. The reliability and validity of the test were established. The researcher used the t-test and ANOVA to answer the research questions. The results of the study indicated the higher needs of the gifted students in all dimension of the study article. The results showed that teachers with teaching experience (6-10, 11-14, 15 and above) had higher estimate of the needs than teachers with teaching experience (1-5) on the dimensions of social and emotional needs and behavioral needs. Additionally, findings revealed that no differences between mean scores of teachers who had bachelor degree and teachers who had graduate degree. The study recommended meeting the special needs of gifted students.

# Assessing Special Needs of Gifted Students from the Point of View of their Teachers and its Relation to Some Variables in the Kingdom of Saudi Arabia

**Prepared by**

**Muhammad Onizy**

**Spervised by**

**Prof. Basheer Arabeyat** **prof. Ibrahim El-Zraigat**

## Summary

**The problem of the study and its importance:**

Giftedness and talent are considered a potential for high academic achievement. Students with giftedness and talents do not have visible obstacles that challenge their abilities to learn and participate at schools. The unique intellectual abilities of this population enable them to obtain high performance and accomplishments. The advanced cognitive capabilities needs special services offered to them to accomplish their full potential. Gifted students are characterized by responding quickly and appropriately to questions than their classmates, they tend to select accurate performance that exhibits their unique abilities. Some of these students may display their creativity in science, writing, or other areas of personal interest; however, these groups of students may face barriers in their development. Because of unusual rapid development some of them face challenges to enhance their giftedness. Therefore, gifted students are significantly different from the norm, so they are considered as special need learners. Therefore, they need special services in order to meet their unique needs.

Instructing gifted and talented students is challenged their teachers and parents. Therefore, defining giftedness is very important in order to identify who will educate gifted and talented students and specify the quality of educational services that must be offered to them. Defining the term giftedness consists of interaction of above average general intellectual abilities, high level of task commitment, and creativity.

Giftedness affects developmental aspects on different levels. It affects psychosocial development, cognitive development, and academic achievement. Thus, the nature of giftedness affects the individual's social and emotional adjustment and educational and psychological needs. Nowadays, there are many commonly educational options used to address the unique needs of students who are gifted and talented like inclusive practices and co-teaching that can enhance their intellectual capabilities.

Gifted and talented students experience many difficulties, especially in the academic and cognitive, social, emotional, and personal needs. They struggle with their school and personal situation. Therefore, we should make every possible effort to help them meeting their needs. Gifted and talented students are considered as having special educational needs and demand special types of services to be offered to them by well-trained personnel in order to meet their needs. The present study aims at describing and analysing the academic and cognitive needs, social and emotional needs, and personal needs of gifted students from the point of view of their teacher at schools of Hafer Albatin in Saudi Arabia.

**Significance of the study and its questions:**

The investigator reviewed the data basis available in the universities of Jordan and Saudi Arabia, such as, published articles and proceeding conferences focusing on educating gifted and talented, documents available at The Ministry of Education in Suadi Arabia related to gifted education. The

process of reviewing clearly indicated that there is no study targeted the assessment of special needs of gifted students at schools of Hafer Albatin in Saudi Arabia. Therefore, the overall purpose of the study is to assess the special needs of gifted students from point of view of their teachers at schools of Hafer Albatin. A special needs scale was developed and used in assessing special needs. Assessing these needs is a crucial in determining the best ways of identifying and meeting the unique needs of gifted students. The results of the study will be considered as a basis for determining the educational and social goals for gifted students, designing appropriate services and programs to the students with modifications as required. Furthermore, the findings of present study will help to suggest recommendations especially for The Ministry of Education in Saudi Arabia, and other authorities who care about gifted. Finally, the results of the study may contribute to get better understanding of the special needs of gifted students by teachers, parents, and all concerned authorities in Saudi Arabia.

**Study Objectives:**

The purpose of the study was to assess the special needs of gifted students from the point of view of their teachers at schools of Hafer Albatin. The following research questions were addressed:

- What are the special needs of gifted students from the point of view of their teachers at schools of Hafer Albatin?
- Do the special needs of gifted students from the point of view of their teachers at schools of Hafer Albatin differ according to their qualification level?
- Do the special needs of gifted students from the point of view of their teachers at schools of Hafer Albatin differ according to their experience?

**Methodology of the study:**

The present study is a survey research in which the data is analysed by using a statistical analysis programs. The Data gathered throughout special needs of gifted students scale developed by the investigator for obtaining the goal of the study.

**Population of the study:**

The sample of the study will consist of 80 teachers of students enrolled at schools of Hafer Albatin.

**The study instrument:**

To study the special needs of gifted students from the point of view of their teachers at schools of Hafer Albatin in Saudi Arabia, the investigator has developed special needs of gifted students scale. The scale was developed through reviewing the related literature of special needs of gifted students.

The items of special needs of gifted students scale were included of four-grade Likert Scale items ranging from strongly disagree to strongly agree to reflect the level of the needs were assigned with statements as follows: 1= strongly disagree, 2= disagree, 3= agree, and 4= strongly agree.

**Content validity:** The content validity was based on asking 10 experts to evaluate the study article with specific directions to make their judgments depending on two major questions: are the dimensions related to special needs of gifted students? Are the items of the dimensions related to section they put in? The items were accepted by the experts and were used in the present study. This process produced the final version of the scale.

**Reliability:** The reliability of special needs of gifted students scale has been achieved by test-retest reliability in which the investigator has administered the scale to one group, after two weeks, the same group were given again the scale, and correlated the two sets of scores.

**Procedures of the study:**

During the data collection process, the investigator sent a package of information to the principals of schools of Hafer Albatin in Saudi Arabia. A covering letter and copies of special needs of gifted students scale were included in each package. After the pricipal agreed on his/her participation in the study, the investigator held a meeting with the pricipals and teachers to explain the purpose of the study and the way of filling the special needs scale. Then pricipals distributed scale among the teachers of gifted students for filling by puting the sign of (×) in the appropraite place of four-grade Likert Scale.

**Statistical analysis:**

After completing data collection, the data was analysed according to SPSS programme. The following statistics were used in analysing the data:

- Descriptive statistics,
- Independent sample test,
- One-way analysis of covariance,
- Post hoc test (TUKEY).

**Reselts of the study:**

The presentation of the results is structured around specific questions related to the general aim.

- What are the special needs of gifted students from the point of view of their teachers at schools of Hafer Albatin?
- This question has been answered by calculating the means and standard deviation of the participans. The reselts indicate that all paricipants maintain the highly needs presented at the scale.
- Do the special needs of gifted students from the point of view of their teachers at schools of Hafer Albatin differ according to their qualification level?

- This question has been answered by using independent samples t-test. The findings indicated that the differences between all pairs of means for respondents were statistically non-significant.
- Do the special needs of gifted students from the point of view of their teachers at schools of Hafer Albatin differ according to their experience?

This question has been answered by using one-way analysis of variance. The results showed that teachers with teaching experience (6-10, 11-14, 15 and above) had higher estimate of the needs than teachers with teaching experience (1-5) on the dimensions of social and emotional needs and behavioral needs.

**Discussion and recommendations:**

Understanding the education gifted students in Saudi Arabia may help to interpret the results. They need to study special curricula with special teaching methods. The results of the study clearly indicated that gifted students need special services to be offered to them by well-trained teachers.

Based on the findings and the discussion of this study, the investigator recommends the following strategies in order to meet the special needs of gifted students: helping the gifted students to overcome their social and emotional difficulties, developing special curricula that meets their unique needs, and providing gifted of students with counselling services in order to help them obtaining social and psychological adjustment.

**References:**

Allen, K. & Cowdery, G. (2012). **The exceptional child: Inclusion in early childhood education.** U.S.A.: Wadsworth Cgage Learning.

Bangel, Nancy; Moon ,Sidny; & Capobianco, Brend. (2010). Preservice Teachers Perceptions and Experiences in a Gifted Education Training Model. **Gifted Child Quarterly**. vol. 54 no. 3, 209-221.

Callhan, C., Sowa, C., May, K., Tomchin, E., Plucker, J., Cunningham, C., & Taylor, W. (2004). The social and emotional development of gifted students, **the national research center on the gifted and talented**. University of Virginia. U.S.A.

Chan, David W. (2011). Characteristics and Competencies of Teachers of Gifted Learners: The Hong Kong Student Perspective. **Roemer Review**, Vol. 33 Issue 3, p160-169.

Clarck, B. (1996). The need for arrange of program options for gifted and talented students. In William Stainback & Susan Stainback (eds.), **controversial issues confronting special education: Divergent perspectives**. Boston: Allyn and Bacon.

Coleman, Laurence J.,(2004). Is Consensus on a Definition in the Field Possible, Desirable, Necessary?, **Roemer Review**, Vol. 27, Issue 1.

Fornia, G. & Frame, M. (2001). The social and emotional needs of gifted children: Implications, **the family journal: Counseling and therapy for couples and families,** 9(4), 384-390.

Frederickson, N. and Cline, T. (2010). **Special educational needs, inclusion and diversity**. London: Open University Press, Mc Graw Hill.

Garland, A. & Zigler, E. (1999). Emotional and behavior problems among highly intellectually gifted youth, **Roper review**, 22(1), 41-44.

Hallahan, D., Kauffman, J. & Pullen, P. (2012). **Exceptional learners: An introduction to special education.** Boston: Allyn and Bacon.

Heward, W. (2006). **Exceptional children: An introduction to special education**. Upper Saddle River: Memill& Prentice Hall.

Kauffman, J. & Hallahan, D. (2011). **Handbook of special education**. New York: Routledge.

NAGC (The national association of gifted children). (2009). **Nurturing social and emotional development of gifted children**. Washington: U.S.A.

Needhan, V. (2012). Primary teachers perceptions of the social and emotional aspects of gifted and talented education, **APEX: The new Zealand journal of gifted education,** 17(1).

Polloway, E., Patton, J. & Serna, L. (2005). **Strategies for teaching learners with special needs.** Upper Saddle River, New Jersey: Merrill Prentice Hall.

Sapon-Shevin, M. (1996). Including all students and their gifts within regular classroom. In William Stainback & Susan Stainback (eds.), **controversial issues confronting special education: Divergent perspectives**. Boston: Allyn and Bacon.

Silverman, L. (1993). **Counseling the gifted and talented**. Denver: Love Publishing Company.

Sisk, Dorothy & Novello, Janice. (2009). Making Greet Kids Greater: Easing the Burden of Being Gifted, **Delta Kappa Gamma Bulletin.** Vol. 76 Issue 1, p38-41. 4p.

Smith, D. (2007). **Introduction to special education: Making a difference**. Boston: Allyn and Bacon.

Stainback, W. & Stainback, S. (1996). **Controversial issues confronting special education: Divergent perspectives**. Boston: Allyn and Bacon.

Stile, S. (1996). Early childhood education of children who are gifted. In: Samuel L. Odom and Mary E. McLean (eds.), **Early intervention/ early childhood special education.** Austin: pro-ed.